Class LB 1051

Book .M3

CERTÁMEN PEDAGÓJICO DE 1893

I

# PSICOLOJÍA INTUITIVA

CERTÁMEN PEDAGÓJICO DE 1893

# PSICOLOJÍA INTUITIVA

## APLICADA A LA EDUCACION

Obra escrita en aleman para el uso de las Escuelas Normales

POR

**E. MARTIG**

Director de la Escuela Normal de Hofwyl

TRADUCIDA POR

**Ramon Alvarez**

Visitador de escuelas

SANTIAGO DE CHILE

IMPRENTA I ENCUADERNACION ROMA

CALLE BANDERA, 19

**1896**

LB 1051
.M3

70111

# BASES DEL CERTAMEN PEDAGÓJICO

## DE 1893

MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCION PÚBLICA

Núm. 1,784.—Santiago, 16 de Agosto de 1893.—Visto el oficio que precede i teniendo presente el acuerdo celebrado por la Comision de Instruccion Primaria en sesion de 10 de Enero último,

Decreto:

ARTÍCULO PRIMERO. Abrese concurso con el objeto de proporcionar a los maestros de enseñanza primaria las siguientes obras:

*a)* Historia de la educacion i enseñanza;

*b)* Psicolojía pedagójica;

*c)* Ciencia jeneral de la educacion i enseñanza; i

*d)* Metodolojía especial de las distintas asignaturas de enseñanza primaria.

*Observaciones*

*Ad. a)* La historia de la educacion i enseñanza deberá desarrollarse preferentemente mediante biografías de los pedagogos mas eminentes, citándose pasajes característicos de sus doctrinas. Se hará resaltar el desenvolvimiento paulatino que ha tenido la escuela primaria en los paises mas adelantados, agregándose un capítulo especial sobre el desarrollo de la instruccion en Chile.

*Ad. b)* En la esposicion de las distintas materias de la psicolojía pedagójica se partirá de ejemplos sacados de la historia, de la literatura, de la vida cotidiana, de la vida escolar i familiar, trazando así los capítulos referentes a la vida del alma, i agregando a lo espuesto en los diferentes párrafos instrucciones acerca de su aplicacion pedagójica en la práctica. Este libro comprenderá nociones de lójica en el capítulo que verse sobre el conocimiento.

*Ad. c)* Entre los distintos capítulos de esta obra, se agregará al que trate sobre el cuerpo humano i la educacion física, un estudio mas estenso sobre hijiene escolar.

*Ad. d)* Despues de haber espuesto detallamente el método de enseñar algunos de los ramos que corresponden a la escuela primaria, se añadirán sobre la misma asignatura varias lecciones-modelos completamente desarrolladas por preguntas i respuestas, para ilustrar del mejor modo posible el método respectivo. Fuera de esto se agregará una coleccion de temas concernientes al ramo, adjuntando solo las disposiciones para su trata-

miento en las clases. Los trabajos referentes a la seccion D se presentarán separadamente, considerándose cada tratado sobre la metodolojía de tal o cual ramo como una obra completa para los efectos del premio.

ART. 2.° Los autores de todas las obras antedichas tratarán de componerlas en un estilo mui correcto i sencillo, fácilmente comprensibles para todas aquellas personas ocupadas en la instruccion primaria, que no han adquirido la suficiente preparacion profesional en las escuelas normales.

ART. 3.° Las obras se presentarán desde el 1.° de Enero de 1894 hasta la misma fecha de 1895, en el Ministerio de Instruccion Pública, recibiendo los autores un certificado de la presentacion.

ART. 4.° Se admitirán manuscritos i libros impresos, acompañándose a cada trabajo los títulos de las obras consultadas. Tambien se admitirán obras traducidas que reunan los requisitos ántes enunciados.

ART. 5.° A propuesta de la Comision de Instruccion Primaria, el Gobierno nombrará comisiones que examinarán las obras presentadas e informarán sobre ellas.

ART. 6.° Los autores cuyas obras reunan las condiciones necesarias para ser adoptadas, recibirán premios de quinientos a dos mil pesos, segun el mérito, orijinalidad i perfeccion de la obra respectiva.

ART. 7.° El Gobierno adquirirá el derecho de imprimir el número de ejemplares que estime necesario de cada uno de los libros cuya adopcion recomienden las comisiones.

ART. 8.° Los autores conservarán el derecho de imprimir i vender libremente sus obras, sin otra limitacion que la impuesta por el presente concurso.

ART. 9.º Las obras premiadas en este concurso se considerarán adoptadas para los efectos del artículo 82 del Reglamento Jeneral de Instruccion Primaria.

ART. 10. El Gobierno se reserva el derecho de proponer a los autores, ántes de la primera impresion o ántes de una reimpresion, las innovaciones i mejoras que juzgue oportunas, sin alterarse por ello en nada la propiedad literaria de sus autores.

Anótese, comuníquese i publíquese.

MONTT

*J. Rodriguez Rozas*

# OBRAS PREMIADAS I ADOPTADAS

MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCION PÚBLICA

Núm. 2,732.—Santiago, 30 de Diciembre de 1895.—Vistos los informes que las comisiones designadas por decreto de 27 de Mayo último han espedido sobre el mérito de los trabajos presentados al concurso abierto por decreto de 16 de Agosto de 1893, para proveer a los maestros de enseñanza primaria de obras de pedagojía especial de las distintas asignaturas que ella comprende;

Con lo acordado por la Comision de Instruccion Primaria, en sesiones de 23 i 27 del corriente, acerca de las obras que pueden ser adoptadas i los premios que, con arreglo al art. 6.° del espresado decreto de 16 de Agosto de 1893, deban concederse a los autores,

Decreto:

Se adoptan para el uso de los maestros de enseñanza primaria las siguientes obras:

*Pedagojía*

Manual de práctica escolar, por don Eduardo Rossig.

Ciencia jeneral de la educacion i enseñanza, por don Pedro Anjel Aedo.

Pedagojía psicolójica i Psicolojía intuitiva, por don E. Martig, traduccion del aleman, por don Ramon Alvarez.

Curso teórico i práctico de pedagojía i Curso de pedagojía teórica i práctica, por Compayré, traduccion del frances, por don Pedro P. Morales Vera.

*Castellano*

Teoría i práctica de la enseñanza del castellano, por doña Isabel Bering i don José Tadeo Sepúlveda.

Enseñanza de la lengua materna, por don José María Muñoz H.

Metodolojía de la enseñanza elemental del lenguaje, por don Francisco J. Morales.

*Historia i Jeografía*

Metodolojía de la historia, por don José María Muñoz H.

*Música*

La enseñanza del canto por el método modal, por don Juan Heidrich.

La enseñanza del canto en las escuelas primarias, por don José María Muñoz H. i doña Luisa Maluschka de Muñoz.

Tómese razon, comuníquese i publíquese.

MONTT

*Gaspar Toro*

# INFORMES SOBRE LA OBRA

La Comision nombrada por el Supremo Gobierno para informar sobre el mérito de las obras de pedagojía i psicolojía, presentadas a este certámen, compuesta de doña Teresa Adametz, ex-directora de la Escuela Normal de Preceptoras de Santiago; de don Domingo Amunátegui, director del Instituto Pedagójico; i de don Jorje Enrique Schneider, profesor de pedagojía i filosofía de este mismo instituto, con referencia a las traducciones espuestas, dicen:

"No necesitamos encarecer la utilidad teórica i práctica de las obras de Martig, Charbonneau i Compayré, traducidas por Alvarez i Morales Vera i adoptadas en muchas escuelas normales de Alemania, Suiza i Francia.

"De entre estas obras recomendamos a U. S., ante todo, la *Psicolojía Intuitiva* i la *Pedagojía Psicolójica* por E. Martig, traducidas por Alvarez. Estos libros son esencialmente prácticos por el método adoptado en todas las esplicaciones i por la sencillez i claridad del

estilo i de la distribucion de las materias. Tambien corresponden al espíritu al cual se dirijen los estudios pedagójicos en las escuelas normales de Chile, i podrán ser utilísimos tanto para los normalistas como para los maestros.

"Creemos que conviene estimular el considerable esfuerzo realizado por maestros chilenos, tanto mas cuanto que *traducir buenas obras pedagójicas estranjeras es, sin duda, mui preferible a componer libros mediocres con pretensiones de orijinalidad*".

La *Reforma Pedagójica* de Hamburgo, refiriéndose a la *Psicolojía Intuitiva*, dice: "Consideramos la presente obra como la mejor de cuantas han llegado a nuestra mesa de redaccion. De la manera como aquí se presenta la Psicolojía, se aprende i debe ser aprendida tal ciencia. Para dar una idea intuitiva de cómo procede el autor, queremos dar aquí el tratamiento de cada capítulo, v. gr.: la sensacion i percepcion, ilusion de los sentidos, interes, atencion, concepto, intelijencia, sentimiento estético, etc. Lo hace dividiéndolo en tres partes principales:

*A. Ejemplos i tratamiento.—B. Resúmen.—C. Aplicacion a la educacion*

Los testos de Psicolojía hasta aquí publicados contienen en su mayor parte solo lo que el presente autor da en el punto *B*. Los ejemplos ocupan un lugar sobresaliente en esta obra. Son tomados del círculo empírico de los alumnos, de la historia, de la literatura i de las sagradas escrituras. La "discusion" es siempre un trozo modelo de clara esposicion, i la aplicacion a

la educacion nos da a conocer en todo i por todo al maestro esperimentado.

Indudablemente, este libro es el resultado de la labor efectuada durante largos años, cuya publicacion debe agradecerse al autor grandemente.

Cualidades notables en la obra son la cita de los ejemplos ilustrativos i la adecuada i lójica deduccion que se hace de los principios psicolójicos.

Esta Psicolojía puede llamarse con orgullo i mucha razon "Psicolojía Empírica".

En cada uno de sus capítulos, en cada una de sus partes, se respeta estrictamente el camino de la induccion, no presentándose como digno de aprenderse sino aquello que ha sido demostrado con entera perfeccion.

Por nuestra parte, nunca alabaremos ni recomendaremos lo suficiente el estudio que encierran las 300 pájinas de este libro.

El *Berner Schulblatt*, a su vez, dice:

"Con verdadero placer llamamos la atencion del mundo pedagójico a esta escelente obra, recientemente publicada.

"Encontramos en ella las magníficas cualidades que distinguen los trabajos anteriores del mismo autor: esposicion clara, fácilmente comprensible, unida en gran parte a una notable solidez i penetracion científica.

"Se titula *Psicolojía Intuitiva* porque parte siempre de intuiciones, de los ejemplos, hasta deducir, de este modo, los principios psicolójicos, de base concreta.

"Para los normalistas, este procedimiento intuitivo es de doble valor, pues les sirve tambien de modelo para la enseñanza de la juventud a la cual han de dedicarse.

"La *aplicacion a la educacion* sigue siempre a los principios ya conocidos. Segun lo cual, cada capítulo consta de tres partes: *a)* Ejemplos i discusion; *b)* resúmen de lo tratado; *c)* aplicacion a la educacion.

"Los ejemplos son tomados de la vida, de la historia sagrada i profana i de la literatura conocida por los normalistas, mui principalmente del *Guillermo Tell* de Schiller.

"De estas fuentes se sacan, de un modo sencillo i preciso, los fenómenos i principios psicolójicos que se establecen despues, sencilla i precisamente tambien, en la parte que se titula "Resúmen".

"Por camino tal se llega a un conocimiento exacto de la ciencia del alma, i se conduce hasta éste al alumno que no posee todavía la nocion lójica necesaria para ejercitarse en las abstracciones del pensar.

"La *aplicacion a la educacion* demuestra la relacion entre la Psicolojía i la Pedagojía, aumentando con esto el interes de los normalistas por el estudio de la Psicolojía i presentando tambien para el maestro ya formado gran importancia, en cuanto le da a conocer el modo de dirijir su práctica en la enseñanza segun los principios i leyes psicolójicas.

"Aunque la obra está dedicada para la enseñanza en las escuelas normales de ámbos sexos, no deja, sin embargo, de tener alta importancia para el maestro esperimentado, pues su estudio le será de mucho provecho."

*El Praktischer Schulmann*, de Leipzig, dice:

"Este es un libro mui interesante que recomendamos con ardor para el estudio privado del maestro."

"El autor parte siempre de ejemplos, no contentándo-

se jeneralmente con uno solo, sino que procura deducir los resultados de un material, en lo posible abundante, real i lójico, siguiendo así con estrictez el procedimiento inductivo."

*El Repertorium der Pädagogik*, de Ulma, espresa:

"Es un libro escelente que nos viene a convencer de cuáles son los importantes progresos que ha esperimentado el tratamiento didáctico de la Psicolojía, desde una série de años hasta hoi.

"El distinguido autor, en el desarrollo de los principios psicolójicos, parte siempre de ejemplos numerosos i bien elejidos que escoje de la historia, de la Biblia, de la literatura i de la vida diaria, principalmente de la infantil.

"El autor ha dado a su obra el título de *Psicolojía Intuitiva*, porque en absoluto trata de demostrar intuitivamente las verdades psicolójicas.

"A la intuicion de los principios siguen, en todo caso, el *resúmen* i *la aplicacion a la educacion.*

"Este último punto es siempre mui interesante i ensancha el horizonte pedagójico del lector.

"Nunca se podrá recomendar bastante este libro a los maestros. Su sola lectura despierta la observacion i la actividad intelijente del maestro, evitándose así todo mecanismo matador".

La *Pädagogische Rundschau*, de Viena, dice:

"Si se quiere dar al maestro novel una idea clara del alma infantil i hacerlo apto para profundizarse por sí solo en el estudio de la Psicolojía, no puede conseguirse por el camino de la deduccion, sino solamente por medio de un método que parta de la intuicion, particularmente de la observacion de los hechos i fenómenos.

"La obra que lleva con perfecta exactitud el título de *Psicolojía Intuitiva* sigue el camino que hemos trazado en líneas anteriores, el cual, segun nuestra opinion, debia ser el único adecuado no solo para la enseñanza en los establecimientos normales de maestros, sino tambien, en jeneral, en los colejios superiores.

"Los ejemplos han sido sacados de la historia, literatura i de la vida diaria; por lo que los alumnos normalistas se sienten impulsados para hacer observaciones psicolójicas independientemente.

"De la discusion a que se prestan los ejemplos, dedúcense los principios que en seguida se aplican a la educacion. De este modo se presentan al estudiante de Pedagojía todos los conocimientos necesarios, procedimientos que, sin duda, despiertan el interes por la Psicolojía i hacen obtener mayor profundizacion en tal ramo.

"La obra, a pesar de la sencillez de lenguaje con que está redactada, no carece de solidez científica, por lo que debemos felicitar con placer al autor mediante cuyos esfuerzos se ha venido a llenar un gran vacío en nuestra literatura psicolójica".

"Deseamos gran acojida a tan escelente libro, tanto en los seminarios de Maestros como en el mundo pedagójico".

El *Pädagogischer Yahresbericht*, de Leipzig, espresa:

"En la mayor parte de los casos, los normalistas se incorporan a la escuela normal a los 15, 16 o 17 años. Para alumnos de esta edad es todavía difícil el estudio de la Psicolojía como ciencia. Por esta razon, se ha de procurar especialmente que la enseñanza de la Psicolojía se verifique no en una forma abstracta, sino concreta, con relacion a esperiencias, observacio-

nes, hechos i ejemplos intuitivos; poniéndola en contacto constante con la ciencia de la educacion i enseñanza, es decir, la Pedagojía, a fin de despertar i avivar el interes por este estudio.

"El presente libro ha adoptado solo este camino, motivo por que ha sido recibido con alegría por el mundo pedagójico; de tal modo, que ya en tan poco tiempo, ha habido necesidad de dar a luz una nueva edicion.

"El autor no ha olvidado introducir las mejoras convenientes en la nueva edicion; pero sin cambiar de ninguna manera el carácter esencial del libro.

"Nosotros tambien recomendamos con entusiasmo esta edicion, sobre todo para la introduccion en el estudio de la Psicolojía; i tanto mas cuanto que el autor ha sabido mantenerse a distancia de toda parcialidad."

El *Schulblatt*, de Suiza, en su número 6 del año próximo pasado, dice:

"Hemos ya recomendado el presente libro como uno de los mejores trabajos de Psicolojía, en sus ediciones de 1888 i 91. Con mayor razon lo hacemos en la ultima que tenemos en la mano. Esta obra presta escelentes servicios a la enseñanza de la Psicolojía, pues sale, para los normalistas, del círculo de hierro de las abstracciones para moverse solo en el terreno de la esperiencia del alumno, enseñando a observar las facultades ocultas del alma en las palabras i acciones de los individuos i haciendo gradualmente del conocimiento adquirido, la base segura de la ciencia de la educacion."

# E. MARTIG

«Ayudar a la instruccion del pueblo, es ayudar al engrandecimiento de la patria.»

Alemania i Suiza se sentirán siempre orgullosas de ser la cuna de una pléyade de jenios, creadores de la verdadera ciencia de la educacion.

Diesterweg i Pestalozzi son nombres universales. El mundo todo es su patria; la inmortalidad, su corona de laureles.

Esos obreros del saber han desaparecido; pero en el inmenso campo que presenta la instruccion dejaron riquísima semilla, que despues ha jerminado i fructificado en bien de todos los pueblos, elevándolos i dignificándolos.

Han trascurrido años tras años, siempre apareciendo en aquellas dos naciones cultivadores eximios i ardorosos de esas semillas, verdaderos sacerdotes de ese bien que no debiera recenocer suelo ni límites, la enseñanza.

Espíritus esencialmente pensadores, cerebros dotados de fuerza poderosa e intelijente, los continuadores de obra de aquellos padres de la educacion racional no dan jamas treguas a su actividad, i la consagran con ahinco al triunfo i difusion de las doctrinas cuya base es el conocimiento perfecto del individuo, física i psicolójicamente considerado.

A grandes rasgos vamos a dar a conocer la personalidad de E. Martig, autor de esta obra, que con especial acierto ha traducido nuestro intelijente i estudioso amigo don Ramon Alvarez.

Porque Martig pertenece tambien al número de los hombres que consagran su existencia a dominar la ignorancia.

## I

Suiza es el pais del trabajo, por escelencia, casi por naturaleza.

Al pié de sus montañas blancas i escarpadas, de sus colinas admirables, bulle i se ajita una poblacion vigorosa, de intelijencia despejada como su cielo, constante en sus esfuerzos por el progreso intelectual, como sus picos de nieve por mantenerse frente a frente de las nubes.

De oríjen aleman, E. Martig nació en 1839 en el canton de Berna.

Ni la riqueza, que suele envanecer i apartar del camino recto a los individuos, ni los abolengos de ilustre prosapia, rodearon la cuna de Martig.

Hijo de modesta familia, vió correr sus primeros años entre el trabajo, que era el patrimonio de sus padres, i

la sencilla educacion que éstos podian proporcionarle, durante las horas en que el bíblico sudor de la frente enjugábanse al calor de las alegrías del hogar.

En los habitantes de Suiza hai una marcada tendencia a la ilustrucion, a la escuela, i Martig no podia dejar de poseerla tambien.

Hasta los 16 años, pues, concurrió a la escuela *mista*, llamada así por funcionar solo en invierno i durante seis meses, a semejanza de las denominadas en Suecia *ambulantes.*

Los estudios que hizo en este establecimiento debieron habilitarlo para incorporarse a otro de escala superior.

De aquí que, dejando su familia, hiciera viaje a Würtemberg, donde pronto se contó como alumno de una escuela primaria, en el cual mostró aptitudes sobresalientes, dignas de seguir desarrollándolas i cultivándolas.

## II

Hai espíritus en los cuales el deseo de saber i perfeccionarse se convierte en necesidad, se transforma en avidez.

Piden, ansian «luz, luz, siempre luz», como Goethe, cuando sentia que se escapaba ya el aliento de vida que lo animara.

E. Martig sentia tambien las ajitaciones nerviosas del gran poeta aleman: queria ciencia, mas ciencia.

Abandonó, pues, el aula primaria. No habia ya en ella lo que deseaba. Estaba en su cerebro cuanto constituia ahí el programa de enseñanza.

Su contraccion al estudio a toda prueba, su perseverancia, no podian mantenerse en círculo tan estrecho. Verdadera águila de los Alpes, debia remontarse, estender sus alas i desafiar las tormentas que viven como adormecidas en el espacio.

De Würtemberg, pasó Martig a Berna, la ciudad, para perfeccionar el caudal de conocimientos que poseia, en alguno de los establecimientos superiores, mas vastos i ámplios en sus programas.

El latin i el griego, que aquí de nombrarlos solo espeluznan, fueron ahí objeto de su especial dedicacion, obteniendo en tales ramos escelentes resultados, que, una vez mas, demostraban respecto del estudiante un notable poder de asimilacion, una clara intelijencia.

Terminado el aprendizaje de las asignaturas indicadas, se trasladó a Basilea, en cuyo Pedagojium rindió con brillo en 1861 el *exámen de madurez.*

Quien tenga idea de lo que es el exámen mencionado, de la seriedad con que se lleva a cabo, de la jeneral e intensa versacion que se requiere para darlo i recibirlo, puede perfectamente deducir que Martig obtuvo su certificado, revelando siempre estar en posesion de un rico i vario caudal de saber.

No podian esperarse otras pruebas de quien, a los 22 años, habia ya hecho gran parte de un camino que en Suiza i Alemania es abrumador, pesado, por la solidez i estension de los conocimientos que las leyes sobre educacion exijen inexorablemente, sin consideraciones de ninguna naturaleza.

Pero todo esto no constituia sino una pequeña porcionde los requisitos que E. Martig habia de llenar para llegar al puesto que hoi ocupa con aplausos de

cuantos lo conocen i saben apreciar en él al hombre docto i meritorio, digno de respeto.

El exámen de madurez le abrió las puertas de las Universidades de Basilea i Berna. En ellas se le vió frecuentar durante cuatro años los cursos de filosofia i teolojía, con su acostumbrada constancia, con el magnífico suceso de siempre, enriqueciendo su espíritu, probando continuamente que:

"*Labor improba omniae vinci!*"

## III

Con tales estudios, la actividad de Martig debia utilizarse ya.

El estacionarismo no se conoce en Suiza ni en Alemania: ahí a la intelijencia i el saber, reconocidos siempre, no se les mantiene en indolente *statu quo*, a merced de continjencias tristes a veces, desesperantes otras.

Las sociedades, la comuna, el canton, el estado, tienen particular cuidado de atraerlos para ponerlos al servicio del progreso jeneral, escitándolos de este modo al trabajo contínuo, a una mayor perfeccion, que redundan en pro del bien comun.

En virtud, pues, de tan benéfica costumbre, que ojalá se arraigara en los paises hispano-americanos, Martig fué luego nombrado párroco e inspector de escuelas en Berna.

Las obligaciones de estos puestos no impidieron, por cierto, a E. Martig ejercer su actividad, ni lograron desviarlo de la senda de estudio constante en

que hasta hoi ha permanecido, a pesar de sus 57 años de labor incansable i fructífera.

Un sinnúmero de trabajos i los progresos que llevó a cabo desde los cargos que servia con laudable contraccion i empeño, fueron poderosa razon para que el gobierno cantonal lo nombrase, en 1888, director del Seminario de Maestros de Hofwijl, en el mismo canton.

A los 49 años de edad, el tierno alumno de la escuela mista desde 1846 hasta 1855, es el maestro sabio i esperimentado de la juventud, que comprende la carrera del majisterio.

En el seminario de Hofwijl sirve las cátedras de filosofia, pedagojía i metodolojía, con el acierto i lucidez que le da la mayor parte de una vida consagrada al estudio de los mas graves problemas de la enseñanza.

## IV

El que, para nosotros, es ya el anciano director del Seminario de Hofwijl, ha recibido ahí las visitas de célebres pedagogos de todos los paises. Van a admirarlo, a tributarle el homenaje que merecen el saber, la vida laboriosa i benéfica.

Ahí tambien su prodijiosa actividad no ha podido entregarse al reposo, que seria justo i fundado.

Por el contrario, su pluma incansable ha escrito muchos de sus mas importantes i profundos trabajos sobre educacion, que el mundo pedagójico de Europa ha recibido con especial aplauso, tributándole, a porfía con la prensa, merecidos elojios.

La nieve de los años que corona su cabeza pensado-

ra, no ha podido apagar la luz que vive en su cerebro fecundo.

Su nombradía como pedagogo i escritor didáctico ha llegado tambien hasta estas apartadas tierras de América.

La han traido su *Psicolojía Intuitiva* i la *Pedagojía Psicolójica*, verdaderas joyas pedagójicas que por sí solas bastarian para formar una reputacion envidiable.

Traducidas al castellano, como lo han sido ya al idioma del Dante, ellas vendrán a dar a la enseñanza en nuestras escuelas normales la perfeccion necesaria para que los normalistas ejerzan despues su ministerio, conforme a los principios que rijen el desarrollo i cultivo del alma.

## V

Desconocidas hasta hoi en Chile, no lo son, sin embargo, en el Brasil.

Hace años, el profesor Manuel José Pereira Frazão, de ese pais, visitó al señor Martig en su Seminario de Hofwijl i, de regreso a la patria, dió a luz un libro que tituló *Ensino Publico Primario na Italia, Suissa, Suecia, Belgica, Inglaterra e Francia-Relatio opresentado a Inspectoria jrãl de Instrucção Primaria da Capital Federal, pe lo professor Mamuel J. Pereira Frazão.*

En esta obra, en que se estudia la organizacion de la enseñanza primaria en casi todos los paises europeos, el profesor Frazão dedica algunas escelentes pájinas a la *Psicolojía Intuitiva* i *Pedagojía Psicolójica*, que conoció por la version italiana.

Elojia con entusiasmo su plan jeneral, órden de ma-

terias i, sobre todo, la manera esencialmente intuitiva como se presenta al lector cada capítulo.

La prensa, a su vez, de Alemania entera, de Suiza, Austria e Italia, ha dado cuenta de estos testos en términos que demuestran la verdadera i absoluta importancia que encierran.

Por nuestra parte, debemos felicitarnos de que el contraido a la vez que modesto visitador de escuelas, señor Alvarez, haya traducido obras tan importantes que representan una adquisicion i progreso notables.

I, para terminar, séanos permitido enviar desde aquí al sabio director del Seminario de Hofwijl nuestros sinceros homenajes de respeto, que bien los merece quien trabaja por que el hombre ocupe en la creacion el lugar a que le dan derecho las facultades del espíritu inmortal que reside en él.

*Santiago, Mayo 20 de 1896*

Angel Ries C.

# PROLOGO

Bien habríamos podido componer un testo de Psicolojía pedagójica para el uso de los maestros, segun el plan indicado para este concurso. Para tal objeto nos habria bastado tener a la mano un cierto número de obras sobre la materia, haber copiado de unos i talvez plajiado de otros, como sucede con algunos escritores pedagójicos de hoi dia, que se conceptúan psicólogos. Nos habria bastado reunir el material ajeno, ordenarlo de esta o aquella manera, sin pecar gravemente contra la forma i el órden consuetudinario de las obras de Psicolojia, i ya habríamos sido autores. Sin embargo de nuestra pobreza en materia de literatura psicolójica, no nos hacen falta libros de esta naturaleza en idioma castellano, i una obra así no habria llenado su objeto entre nosotros.

En efecto, a muchos de los maestros i sobre todo los alumnos normalistas (i a los estudiantes de pedagojía), les es mui difícil, si no imposible, obtener un conocimiento exacto, claro, de la Psicolojía, porque les

falta la nocion lójica i lingüística indispensable al pensar abstracto.

A la verdad, si en circunstancias tales se les presenta la Psicolojía en una forma abstracta o científica, podrian, quizas, aprender de memoria las sentencias, proposiciones i formas, pero no penetrar ni ménos vivir en la cosa misma. Con un procedimiento semejante ni se les impulsaria para un estudio psicolójico, ni se les haria aptos para aplicar la Psicolojía a la educacion. En tal caso, este ramo se les presentaria como una ciencia aislada de las demas del saber i de la empírica, cuyo objeto no podrian reconocer bien.

Un tratamiento fructífero de la ciencia del alma en el grado de desarrollo intelectual de los normalistas i estudiantes de pedagojía i de no pocos de nuestros maestros i profesores, se hace posible solo cuando se parte de las observaciones i esperiencias, de los hechos i ejemplos. Estos últimos son, en verdad, necesarios no solo para el primer tratamiento de la materia, sino tambien para el estudio posterior de toda obra psicolójica, i para la repeticion. ¿Cuál es el maestro que en la repeticion no ha tenido muchas veces que esperimentar que en la mayor parte de sus alumnos ha vuelto a desaparecer la *base concreta* de los hechos o representaciones, no habiendo quedado otra cosa que los dogmas abstractos i su fundamento jeneral? ¿Acaso esto no se palpa tambien en aquellos casos en que los alumnos no pueden demostrar una sola de sus tésis o aseveraciones por medio de ejemplos?

Por esta razon, algunos testos de Psicolojía en Europa, mas o ménos consecuentes, han ensayado hacer de los ejemplos el punto de partida de sus esposicio-

nes. «Sin embargo de la buena intencion, ellos, en jeneral, no han correspondido en sus disposiciones i ejecuciones a las necesidades de la mayoría».

Con este motivo el presente libro adopta un nuevo procedimiento en la solucion del problema, procedimiento que ha merecido jeneral aceptacion i muchas alabanzas de parte de los mejores profesores de Psicolojía de Suiza, Alemania i otros paises. La misma Sajonia, apesar de sus adelantos i de contar con escelentes libros de pedagojía i psicolojía, ha tenido que reconocer la superioridad de la *Psicolojía Intuitiva*, adoptándola como testo de enseñanza en sus establecimientos normales.

Estos fundamentos nos animan para rogar a los maestros i profesores de nuestro pais, se sirvan abrir sin temor esta Psicolojía, leerla con detenimiento, estudiar la ordenacion i método de esposicion de las materias, la intuicion con que se presenta cada una de éstas, etc. Estamos seguros de que ella los interesará, despertándoles el espíritu de observacion i su actividad de educadores, evitando todo mecanismo que consume i mata al espíritu. Los habrá de convencer de que ella les ofrece algo nuevo en el estudio árduo i difícil de nuestra alma; si nó en la materia, por lo ménos en el tratamiento metódico de cada capítulo psicolójico, presentando ántes de todo la intuicion de cada tema que facilita su inmediata comprension. Esto hace del libro una Psicolojía distinta a las tantas que salen al mercado literario i que mendigan a las puertas de colejios i universidades, para tener con la aprobacion siquiera la autorizacion de su título, algunas veces inadecuado.

El estudio de este testo, vendrá a aclarar fácilmente un gran número de cuestiones que, si bien han sido oidas i leidas, no han podido ser comprendidas, tan solo a causa de la manera impropia en que han sido i están espuestas.

En efecto, esta *Psicolojía Intuitiva* parte siempre de ejemplos i, en jeneral, no se contenta con uno solo, sino que procura derivar los fenómenos i conclusiones de un material real abundante, siguiendo en todo el procedimiento inductivo. Este empeño de efectuar la intuicion de los pensamientos por medio de ejemplos, es el que justifica el título dado a la obra.

Los ejemplos son tomados de la historia, de la sagrada escritura, de la literatura, de la esperiencia i vida diaria, en especial de la vida infantil. La esclusion de la *poética* que exijen algunos pedagogos (como ser los ejemplos de dramas, etc.), a nuestro juicio, como al del autor, carece de fundamento; «en la Psicolojía, dice el autor, se trata no de una verdad *histórica*, sino *psicolójica;* i es ésta cabalmente la que muchas veces es espuesta con mayor belleza i acierto en la literatura».

Los ejemplos de algunos capítulos van a parecer talvez mui matizados; pero eso el autor lo ha hecho con intencion. Ha querido tomar ejemplos de campos mui diversos con el objeto de guiar a los alumnos normalistas i estudiantes a estas distintas ramas del saber humano, escitándolos a la variada observacion psicolójica. Tanto los normalistas como los estudiantes de pedagojía, no deben contentarse con los ejemplos del libro, sino buscar otros análogos por sí mismos.

Con este fundamento tambien hemos mantenido en su mayor parte los ejemplos del autor sacados de una

literatura ajena, no solo con el fin de conservar la orijinalidad de la obra, sino tambien para hacer su estudio mas interesante i con provecho, al tener que buscar nuestros profesores i estudiantes de Psicolojía ejemplos semejantes en nuestra literatura castellana.

Los normalistas i estudiantes, al buscar i citar nuevos ejemplos, demuestran claramente que han comprendido mejor i con mas exactitud la cuestion i que han penetrado totalmente la materia. Esta Psicolojía misma contiene muchos ejemplos dados por los normalistas, que han sido anotados i tomados por el autor, como director de una escuela normal i profesor del ramo. A nuestro juicio, los ejemplos mencionados conducirán sin dificultad a otros semejantes de los demas ramos del saber.

En los puntos designados con la letra A, se deja en jeneral ámplia libertad al maestro para poder elejir otros ejemplos i estender las esposiciones a su agrado o tratarlas solo de una manera breve, dejando el resto del tiempo para la lectura privada. En estos puntos A se ha evitado incluir todo aquello puramente teórico, como son las definiciones de las facultades del alma, dejándolas siempre para el punto siguiente, es decir el B, a fin de no dificultar el tratamiento con su base de ejemplos concretos i de hacer algo mas completos los principios i reglas psicolójicos contenidas aquí.

Por esto los «resúmenes» son un poco largos; porque, a juicio del autor, no es conveniente compendiarlos en *cortas* frases, que bien pudieran ser aprendidas fácilmente *de memoria;* pues el estudio de la Psicolojía, en cuanto sea posible, no debe basarse en un aprendizaje verbal o en un recargo de palabras. El objeto principal

de cada «resúmen» es facilitar a los normalistas, estudiantes i maestros la revista de todo aquello mas esencial e importante de cada tema, la repeticion i aun su preparacion para el exámen.

Los puntos indicados con C comprenden la «aplicacion a la educacion», que tiene por objeto conducir a los normalistas i estudiantes al conocimiento de la relacion íntima que existe entre la ciencia del alma i la Pedagojía, i a profundizarlos mas en el conocimiento de la Psicolojía misma.

Esta relacion, mas o ménos detallada, de la Psicolojía con la educacion, despierta en los normalistas i maestros i en todos los estudiantes de Pedagojía, como futuros educacionistas, un mui vivo interes por la misma ciencia psicolójica. Efectivamente, para todo jóven tiene un doble interes todo aquello que se relaciona con su futura profesion. Es indudable que la elaboracion i estudio de esta materia, en la forma que lo hace la *Psicolojía Intuitiva*, exije mayor tiempo que el que se necesitaria al concretarse solo a lo puramente psicolójico.

Pero, sin embargo, con un estudio tal como lo hace esta Psicolojía, se puede comprender con mayor prontitud i facilidad la Pedagojía, que solo gana, cuando se la pone en relacion estrecha con la ciencia del alma. Con todo, debemos advertir con el autor que quien deseara otro órden de las materias, bien lo puede hacer, pasando por alto los puntos C, o tratándolos cuando creyera que la ocasion es oportuna.

En cuanto a la esposicion misma, en conformidad con el autor, nos hemos esforzado en escribir cada materia en la *forma* mas simple i sencilla posible, teniendo en

vista que de parte de la mayoría de los normalistas i estudiantes falta la preparacion necesaria suficiente para la comprension de una esposicion elevada.

Apesar de esto, la *Psicolojía Intuitiva* no ha necesitado, por esto, renunciar a la ciencia; pues que ciencia i forma científica no son en manera alguna cosas idénticas. Ella ha procurado, en cuanto era posible, esponer i aplicar los resultados mas seguros de la ciencia del alma. En medio del gran combate de las opiniones sobre la materia, el autor se ha esforzado en abordar a un juicio que corresponda a los hechos i fenómenos de la vida psicolójica, concuerde o nó con este o aquel sistema existente. La opinion del autor a este respecto se halla espuesta en los §§ 1, 4 i 37. «Llevar a los normalistas i principiantes, en el estudio de esta ciencia, a la lucha de los partidos, es impropio, porque ellos no cuentan todavía con un juicio propio e independiente sobre la cuestion». Para que puedan afiliarse e incorporarse en las filas, tomar parte en la contienda, es menester primero que piensen i mediten, que consulten i estudien a fondo la literatura psicolójica (a lo menos alguna), hasta formarse conciencia clara en cada una de las materias de esta ciencia.

Para la elaboracion del presente testo, el autor ha consultado i estudiado muchas obras psicolójicas, no solo científicas i de peso, sino tambien de aquellas que sirven para el estudio del ramo en varias escuelas normales de maestros de Suiza i Alemania, i para el uso de los principiantes. Su larga práctica, como director de escuela normal i profesor de Pedagojía, ha contribuido tambien en gran parte al éxito feliz en la composicion de su *Psicolojía Intuitiva*.

Mas aun; el autor, al dar a luz la última edicion, que es la que hemos vertido al castellano, ha procurado tomar en consideracion las advertencias i los deseos espresados en centenares de críticas que ha tenido este libro, satisfaciendo aquello mas conveniente i justo, mas autorizado i que, en su mayor parte, concordaba entre sí i con la opinion del autor, i desechando todo lo que en sí se contradecia.

En conformidad a la mayoría de las opiniones de los autores mas célebres de la enseñanza psicolójica, la *Psicolojía Intuitiva* ha ligado los capítulos referentes a las sensaciones i percepciones a la parte que trata del conocimiento. La nota agregada al § 5 da a conocer los fundamentos que se han tenido para ello.

A juicio de muchos autores, aquí no hai necesidad de hacer numerosas i grandes divisiones. Segun el procedimiento de este libro, los diversos fenómenos se ligan entre sí de una manera mas estrecha en el conocimiento, relacion que así se puede palpar mejor. Ademas, el profesor de Psicolojía no está obligado con esta division a tratar de antemano la observacion, la representacion i el pensar mismo, ántes que los alumnos hayan conocido por sí mismos estos fenómenos. La revista que se da de toda la actividad del conocimiento i de todos sus grados en el § 19 conviene i corresponde mas al final, en conformidad al método inductivo, tal cual lo hace la presente Psicolojía.

Por último, los capítulos sobre el interes, la percepcion i la atencion, han sido colocados al fin de la 1.ª parte; en primer lugar, porque así las percepciones, intuiciones i representaciones se pueden enlazar inmediatamente unas con otras; i en segundo, porque el interes, la

percepcion i la atencion se refieren, no solo a *un* grado del conocimiento, sino a cada uno, es decir, a todas las actividades de éste, lo cual justamente cabe mejor i se hace mas claramente comprensible al final que al principio.

Réstanos aun agregar algunas palabras mas acerca del empleo del libro mismo en la enseñanza. Sobre esto recordamos las advertencias insinuadas en otro lugar. El autor opina que no es necesario, en manera alguna, tratar todos los ejemplos en cada curso, sino que éstos deben solo ofrecer un material para la eleccion voluntaria de cada cual. Fuera de esto, es natural i se comprende, que los alumnos i estudiantes no deben tener a la vista el testo durante la clase; i que, por el contrario, en esta hora se les ha de obligar a hacer un resúmen, por sí mismos, libremente. El libro les ha de servir solamente para comprender la cuestion mejor, mas clara i fundamentalmente i para la repeticion, sobre todo cuando se trata de un exámen.

Que la *Psicolojía Intuitiva* no corra la suerte de los desgraciados en el presente *Concurso* i que aceptada vaya a prestar sus servicios consiguientes a los maestros i hombres de educacion, i principalmente a los normalistas i estudiantes de pedagojía, son los deseos de

El Traductor

*Santiago, Febrero 28 de 1895.*

# INTRODUCCION

# INTRODUCCION

## § 1.—OBJETO DE LA PSICOLOJIA

La *Psicolojía* (del griego psyje=alma o *ciencia del alma*) (1), en union con la *Antropolojía física* o ciencia del cuerpo, forma la base de la Pedagojía, razon por la cual es indispensable al maestro. Este, en efecto, puede trabajar con resultados favorables i seguros en la cultura del espíritu, solo cuando conoce mui bien la naturaleza psicolójica del niño, sus facultades i su desarrollo

1. El *sér* mismo del alma nos es desconocido. El alma, empero, se *manifiesta* por diversas *actividades*, de las cuales podemos derivar su existencia. Por esto es que, para conocer el alma, debemos conocer sus *actividades*, a lo cual nos conduce el estudio de la Psicolojía. Verdad es que sin esta ciencia, sabemos tambien que existen actividades del alma i que son esencialmente distintas de las del cuerpo; que podemos abarcar en nuestro espíritu, por ejemplo, animales, plantas i objetos de

(1) En vez de la palabra alma, se emplea tambien espíritu, en contraposicion a ánimo, ya con la significacion alma, ya para indicar preferentemente la vida de la intelijencia; pero mas comunmente para designar el sér mas elevado i divino, propio del hombre. Por esto es que se habla tambien de un alma en los animales, pero no de un espíritu.

toda especie, segun su sér característico, su tamaño, forma, color, etc.; que en seguida nos podemos *representar* estas cosas, *recordarlas*; en una palabra, alcanzar de ellas un *conocimiento*; que sentimos placer o dolor, i que *queremos* algo, podemos *resolvernos* por algo i ejecutarlo; que aprendemos espresiones tales como *atencion*, i que designamos como actividades puramente intelectuales la memoria, fantasía i otras semejantes.

Con todo, este conocimiento se asemeja, por ejemplo, al de las plantas, que adquirimos ántes de haber estudiado botánica. En efecto, conocemos muchas plantas i sus propiedades en jeneral; pero solo por medio de la botánica alcanzamos un conocimiento claro de las particularidades o individualidades, a una reseña completa del mundo vejetal. De este modo tambien la Psicolojía nos conduce al conocimiento claro de los diversos fenómenos de la vida del alma i a una ordenacion compendiosa de ellos. En consecuencia, la Psicolojía nos enseña, ante todo, a *investigar* las actividades del alma en particular, a *conocerlas* segun su propio sér i a *ordenarlas* en conformidad a su parentesco, de manera que obtengamos de ellas una reseña clara.

2. La Psicolojía nos lleva despues al conocimiento de la *relacion* que existe entre las actividades del alma. La esperiencia nos enseña que estas actividades no se hallan ni actúan aisladamente unas de otras, sino en una íntima relacion, obrando de una manera recíproca; pues el conocimiento, v. gr., de acciones nobles, puede inspirar i despertar en nosotros sentimientos i determinaciones, i el sentimiento del placer por un objeto nos facilita su conocimiento. Sin embargo, llegamos a conocer las relaciones complicadas i recíprocas de las actividades del alma, solo cuando nos ocupamos especialmente de ellas, es decir, cuando estudiamos la Psicolojía.

3. Por último, la Psicolojía nos da a conocer el *desarrollo* de la vida del espíritu, las disposiciones i fuerzas naturales del niño i el desenvolvimiento de las actividades del alma. Tambien este desarrollo nos es ya conocido por la esperiencia diaria.

Cuando observamos un niño en los primeros dias de su vida, nada notamos de la abundante vida espiritual que vemos en un hombre completameute desarrollado. Si a este niño le colocamos una rosa ante la vista, por ejemplo, vemos que nada observa en ella ni tiene ninguna idea de la hermosura de esta flor; no ve la rosa aun i mucho ménos puede distinguir sus partes especiales. Su vista no se dirije todavía a objetos determinados, sino que, atónito, mira sin fin alguno. El no presta tampoco atencion alguna a una cancion que se le canta, porque no puede distinguir todavía los tonos ni ménos entender palabras, comprender o espresar sus pensamientos.

Al principio, el niño tiene solo la *disposicion* para las diversas actividades psicolójicas, disposicion que puede compararse con un *jérmen ó brote*, por ejemplo. ¡Cuán distintos somos mas tarde! Entónces contemplamos asombrados una rosa, nos alegramos de su hermosura i fragancia i retenemos tambien su imájen en nuestra alma. ¡Entónces tambien comprendemos el sentido i los sonidos de una cancion, i por ésta podemos ser escitados a numerosos sentimientos; entendemos asimismo los pensamientos de los demas, podemos pensar por nosotros mismos i dar espresion a nuestros pensamientos! De este modo la vida del alma adquiere un desenvolvimiento cada vez mayor.

Si comparamos unos con otros los diversos cursos anuales de una escuela, podemos observar perfectamente la manera cómo se efectúa el desarrollo gradual del espíritu. Los progresos lentos, pero seguros, realizados por los alumnos en todos los ramos de la enseñanza, nos demuestran que la fuerza de comprension, en jeneral, las facultades i actividades del alma, se desarrollan solo de una manera progresiva, gradual, desde los primeros momentos de la vida hasta la madurez completa.

La Psicolojía, pues, es el medio por el cual llegamos a conocer las *leyes* del desarrollo del espíritu.

Por consiguiente, *la ciencia del alma tiene por objeto dar a conocer las actividades del alma segun su sér, su relacion i desarrollo, e investigar las leyes del desenvolvimiento espiritual, con-*

*forme a las cuales se ha de guiar el educador, si quiere obrar con acierto i con éxito.*

Si partimos de los hechos i fenómenos particulares de la vida del alma, es decir, de las actividades psíquicas en especial i de sus manifestaciones, i derivamos de aquí la relacion i el desarrollo de la vida espiritual, adoptamos el camino de la *induccion* o el procedimiento *inductivo,* miéntras que por el camino contrario o de la *deduccion* partiríamos de una idea jeneral del alma i deduciríamos de aquí las actividades psicolójicas particulares

## § 2.—FUENTES DEL CONOCIMIENTO DEL ALMA

Las fuentes del conocimiento de la Psicolojía, son la observacion propia i la de la vida del alma de los demas.

1. La mas cercana de estas fuentes es naturalmente *la observacion de la vida del alma de uno mismo*; pues nosotros debemos conocer, mejor que ningun otro, nuestros pensamientos i sentimientos. Empero, llegamos a conocer claramente nuestra vida psicolójica, solo cuando *observamos* nuestra vida espiritual, es decir, cuando la seguimos o *reflexionamos* sobre ella. Cuando hemos hecho un paseo al campo, por ejemplo, podemos despues recordar todavía mucho de aquello que hemos visto, i, al contrario, no tenemos ninguna idea mas de aquello que apénas observamos a la lijera. Si queremos hacer estudios psicolójicos, no debemos pasar por alto estos fenómenos, sino, por el contrario, averiguarlos por sus *causas.*

Reflexionando sobre el caso presente, encontraremos que las cosas que dejaron un cuadro claro en nuestra mente, tenian para nosotros algo de raro o hermoso, de atrayente o importante; o que hemos observado ménos a las otras quizá, porque en aquel instante nos sentíamos indispuestos, fatigados, hambrientos o sedientos. De esto podemos arribar ya a las condiciones bajo las cuales podemos comprender bien las cosas, i a lo que puede dificultar una comprension clara o exacta. De igual manera podemos investigar tambien el curso (desarrollo) de nuestras

actividades psíquicas i sus condiciones, alcanzando así *esperiencias* sobre la vida de nuestra alma i un conocimiento mas i mas claro de ésta.

Sin embargo, sucede muchas veces que nosotros mismos solemos juzgarnos de una manera falsa. Así el célebre poeta aleman F. Schille nos cuenta en su conocido drama *Guillermo Tell*, que Rudenz, uno de los personajes, creia que se habia asociado a los austriacos por patriotismo, cuando otra de las personas reconocia claramente que lo hacia por amor a una noble dama.

La observacion propia exacta es jeneralmente difícil i nos engaña sin dificultad, porque el observador i el observado son una misma persona. Cuando esperimentamos, v. gr., un gran placer o un profundo dolor, nos encontramos tan embebidos i sumidos en nuestros pensamientos, que no nos podemos dar cuenta cabal de ellos, miéntras otros nos pueden observar mejor. En medio de la alegría juzgamos todos de mui distinta manera que cuando estamos tristes. Muchas veces tambien nos hallamos impedidos para emitir un juicio exacto sobre nosotros mismos, a causa de la vanidad i el egoísmo. En la parábola del fariseo i el publicano, el primero se consideraba justo i santo, i con frecuencia sucede que sin tardanza vemos "la paja en ojo ajeno i nó la viga en el nuestro."

2. Por esta razon, *la observacion de la vida del alma de los demas* viene a completar, confirmar e impulsar. Esto podemos alcanzarlo, o por medio de la observacion inmediata del semblante, palabras i acciones de aquéllos, o bien por escritos, como ser biografias, autobiografias, narraciones, poesías, discursos, etc. La observacion en los niños es mui particularmente instructiva, porque en ellos se manifiesta mas abiertamente la vida del alma, pudiéndose así observar mejor su *desenvolvimiento*. Fuera de esto, con frecuencia tambien solemos juzgar de una manera falsa la vida del alma de *los demas*; comprendemos e interpretamos mal sus manifestaciones, v. gr., su risa o llanto, sus palabras o acciones. Por tal motivo es necesario que siempre volvamos a representarnos en nuestra alma los

accidentes o fenómenos; i cuando se trata de los niños, trasladarnos a nuestra propia juventud para comprenderlos con mas exactitud.

"¿Quereis conocerte a tí mismo? Mira a los demas.

"¿Quereis conocer a los demas? Mira a tu propio corazon", dice el citado Schiller.

Verdad es que al sér íntimo del espíritu no podemos investigarlo, sino solo presentirlo.

## § 3.—EL CEREBRO I LOS NERVIOS COMO ÓRGANOS DE LA VIDA ESPIRITUAL

La ciencia del cuerpo humano o la antropolojía física (1), enseña que los *nervios sensitivos* conducen al *cerebro* las impresiones recibidas por los sentidos, i que los *nervios dinámicos* que parten del cerebro i son impulsados por la voluntad, ponen en actividad a los músculos i órganos motores restantes, facilitando así nuestras acciones (en el sentido mas amplio de esta palabra). Por tal motivo se designa al cerebro como el asiento i órgano central de la vida del alma, i los nervios como sus órganos restantes (del sistema de vida animal).

Ya la esperiencia nos demuestra que toda actividad psíquica depende mucho de un cerebro sano, formado de una manera formal, i de nervios sanos. Cuando el cerebro ha sido conmovido fuertemente o herido por una caida repentina, por ejemplo, o por fuertes golpes, entónces pueden producirse alteraciones en el espíritu. En el cerebro del loco se pueden observar algunas de formidades i dejeneraciones.

Sin embargo, sin necesidad de una enfermedad mental, suele ser obstaculizada i oprimida la actividad del alma por una debilidad del cerebro i de los nervios, v. gr., a causa de malos cuidados físicos, deficiente alimentacion, mal aire, etc., o a causa de ciertas enfermedades, como la pobreza de sangre. Así

(1) Esta forma una parte de las ciencias naturales i se supone conocida por el lector.

mismo en los casos en que el cerebro no es suficientemente alimentado, como se observa en aquellos alumnos que tienen una mala alimentacion; o cuando el sueño es insuficiente, como en alumnos que por la noche se han ocupado demasiado tiempo en sus tareas o que han debido levantarse demasiado temprano; o en jeneral, cuando tiene lugar un esceso de trabajo intelectual que trae consigo algunas veces una completa ineptitud para otros trabajos mentales, o bien cuando los nervios han sido irritados demasiado o debilitados por una actividad parcial, v. gr., por la visita demasiado frecuente de teatros o conciertos, por lecturas mui impresionables o por escesos en las bebidas alcohólicas. Los frecuentes dolores de cabeza, la torpeza o nerviosidad, por ejemplo, son muestras evidentes de un estado enfermizo.

Esta alteracion mental puede ser o duradera o solo momentánea. Esta última puede verificarse despues de un escesivo esfuerzo, por un cansancio, por demasiado calor o frio, hambre o sed, por irritaciones tales como la ira, el temor o el susto. En todos estos casos, se hallan debilitados de algun modo el cerebro i los nervios, i por esto se disminuye la fuerza de comprension de las impresiones i percepciones o de la observacion i del pensar; se resienten asímismo la frescura del sentimiento i la enerjía de la voluntad. ¡Cuán distintamente se manifiestan, por ejemplo, los alumnos que se hallan fatigados por un viaje, cuán diferentes se les observa en la tarde con respecto a la mañana en una partida. ¡En la tarde, cansados, todo cuanto se les presente a la vista les es mui indiferente, miéntras en la frescura de la mañana, se sentian vivamente interesados i eran susceptibles a todas lás impresiones!

Todo *esfuerzo demasiado prematuro*, ejerce igualmente una influencia perjudicial en el cerebro i los nervios.

Cuando se esfuerza el espíritu de los niños, ántes de la formacion cuantitativa de su cerebro, que se verifica en el tiempo de la mudanza de los dientes, a la edad de siete años, se les dificulta su desarrollo físico e intelectual; se hacen nerviosos i la madurez prematura da lugar mas tarde a un entorpecimien-

to o atraso. Semejantes son tambien las consecuencias que se observan en los alumnos, cuando se les ha esforzado demasiado su intelijencia desde el principio en la escuela, a causa de muchas horas de clase, por ejemplo, pues todavía no están acostumbrados a un trabajo tal i su cerebro no ha alcanzado aun su formacion cualitativa.

Estas mismas funestas consecuencias, acarrean tambien mas tarde al cuerpo i al alma cualquier esfuerzo intelectual escesivo i toda ocupacion parcial del espíritu. Al contrario, el cerebro i los nervios se desarrollan de una manera sana, por medio de una ocupacion intelectual regular i proporcionada a las fuerzas físicas i espirituales de un niño; el *ejercicio* fortalece a aquél i aquéllos de una manera tal, que el niño cuyo espíritu ha sido así desarrollado, es mas apto para comprender i retener que aquel cuyo desenvolvimiento espiritual fué insuficientemente cuidado.

De lo arriba espuesto resulta, pues, que en la educacion, se ha de evitar todo lo que pudiera debilitar al cerebro i los nervios;—que para conservar un cerebro sano i nervios sanos, i con esto tambien una vida espiritual sana, es necesario un *buen cuidado físico*, como ser una buena alimentacion, un aire sano i saludable, movimiento frecuente i conveniente hecho al aire libre i tambien un suficiente sueño durante el cual el cerebro pueda volver a reponerse completamente;—que se ha de evitar todo *esfuerzo intelectual escesivo*;—no se ha de principiar el aprendizaje o trabajo intelectual demasiado temprano, sino procederse gradual i paulatinamente, introduciéndose una *alternacion* benéfica entre el trabajo corporal i espiritual (limitacion del tiempo de la enseñanza i de las tareas domésticas, de los recreos, juegos, ejercicios jimnásticos, etc.) i entre las diversas especies de actividad intelectual—(la enseñanza por ejemplo, de ramos que requieren un mayor pensar, como el cálculo aritmético mental, se alternará con la de aquellos que ocupan mas el corazon o el ánimo, como la lectura de hermosos trozos literarios, el canto, etc.); i por fin, que el cerebro i los nervios se preserven en lo posible de conmociones

producidas por fuertes ímpetus del ánimo como son el espanto, el temor, la ira, etc. (Véase sobre esto los párrafos 39—42 de este libro i tambien los capítulos respectivos en la *Pedagojía Psicolójica*.)

## § 4.—LAS FACULTADES PRINCIPALES DEL ALMA I DIVISION DE LA PSICOLOJIA

Aunque la vida del alma del niño, en los primeros días de su vida, no se halla todavía desarrollada en nada (véase § 1), desde el principio manifiesta su existencia; eso sí que en union estrecha con la vida física.

El niño cierra los ojos ante una luz traspasante i clara; grita al sumerjírsele en un baño demasiado caliente o frío, o siempre que tiene sed, calambres o heridas, miéntras que se mantiene tranquilo delante de una luz dulce o apacible, o despues de haber satisfecho su sed o cuando se le pone en un baño agradable, entregándose con gusto a las impresiones que recibe. En consecuencia, recibe ciertas impresiones o *sensaciones* de luz i tambien del sonido, del agua i aire, calor i frío, sed i presion; en una palabra, de todas las influencias del mundo esterior. Estas lo conducen a una *escitacion* agradable o desagradable, i por gritos o movimientos manifiesta la inclinacion, el instinto de querer rechazar léjos de sí lo desagradable i atraerse lo agradable.

En estas manifestaciones vitales, todavía inconsabidas por cierto, encontramos ya los primeros visos de las tres facultades fundamentales del alma: en las sensaciones los principios del *conocer*, es decir, de la comprension intelectual de las cosas (comprension del mundo esterior i elaboracion de las impresiones recibidas por el alma); en la escitacion los del *sentir*, i en las inclinaciones la base del *querer*.

Si junto a estas actividades del niño recien nacido examinamos un ejemplo sacado de la vida del alma de los adultos, encontraremos la misma cosa, aunque en una forma mucho mas marcada. Así, por ejemplo, si contemplamos el caso del piadoso sa-

maritano que nos cuenta la historia sagrada, observaremos que éste, «ve» al «infeliz» i reconoce sus padecimientes, *siente* compasion por él i luego se resuelve a procurarle auxilio, con lo que da a conocer su *voluntad*.

*Pensar* («conocer»), *sentir* i *querer*, son, pues, las facultades principales del alma.

Segun esto, el alma posee, por una parte, la facultad de comprender en sí i elaborar las impresiones de las cosas esteriores; es decir, la facultad de *susceptibilidad* (alma pensante); por otra, la facultad de manifestarse a las cosas esteriores i de influir en ellas, es decir, posee *espontaneidad* (alma *volente*)f i, por fin, la de *tomar participacion* activa en todo aquello que ejerce una influencia o se sucede en ella (alma *sensoria*). Toda la vida del alma se desarrolla pues de la susceptibilidad, espontaneidad i sentimientos de la misma.

Los ejemplos anteriores nos demuestran tambien que las distintas actividades del alma, no son cosas aisladas una de otra, sino que se hallan en correlacion íntima i estrecha, como se ha demostrado ántes (§ 1—núm. 2). En efecto, ellas constituyen solo diversas partes de *una* vida espiritual armónica, de las que tan pronto la una como la otra sobresale o se manifiesta en mayor grado. Si deseamos conocer algo, una planta, una máquina, un capítulo de la jeografía o de la historia, por ejemplo, i nos profundizamos en el objeto, lo «estudiamos», nos hallamos en actividad no solo con la facultad de conocer (pensar), sino tambien con el *sentimiento*, el gusto i la *voluntad*, entregándonos al objeto e inspirándonos i esforzándonos vivamente por comprenderlo.

En cada actividad del alma vemos manifestarse su sér *entero*, con la sola diferencia que unas veces se efectúa mas en este, otras veces mas en aquel sentido. Naturalmente, el conocimiento claro de la vida del alma, segun sus diversos lados, requiere un estudio separado o particular de cada una de las facultades físicas. Sin embargo, en esto debemos tener siempre presente que lo que separamos en el pensamiento se halla unido en la realidad.

Junto a los caractéres de la vida del alma, jenerales i comunes a todos los hombres, encontramos tambien algunas diferencias, algunas particularidades o modificaciones de la vida psicolójica. Estas, a su vez, pueden ser comunes a todo un grupo de hombres, como sucede con los referentes a la *edad*, al *temperamento* i *sexo*. La Psicolojía tiene que estudiar tambien los grupos mas importantes de estas particularidades.

En conformidad con lo espuesto, la Psicolojía se divide en las cuatro partes principales siguientes: *1)* el *conocimiento*; *2)* el *sentimiento*; *3)* la *voluntad*, i *4) las particularidades características de la vida espiritual.*

# PRIMERA PARTE

# EL CONOCIMIENTO

# PRIMERA PARTE

## EL CONOCIMIENTO

### § 5. SENSACION I PERCEPCION [1]

#### A.—Ejemplos i discusion

Las sensaciones forman la base del conocimiento, como ya se dijo en el § 3. El alma recibe impresiones tanto del *mundo esterior* (por medio de la luz, el sonido, etc.), como asimismo del *estado de nuestro cuerpo* (hambre, sed, calambres, etc.) Las primeras se llaman *sensaciones de los sentidos*, por ser recibidas por estos órganos; las últimas, *sensaciones del cuerpo.*

1. *Sensaciones de los sentidos.—a) Sentido de la vista (*órgano: el *ojo).* Los rayos de luz que llegan al ojo irritan el ner-

(1) La antropolojía física, i con ésta la ciencia de los sentidos i de la actividad de los nervios, es tratada en las ciencias naturales; por esto es que en el estudio de la Psicolojía se supone su conocimiento, i mencionamos solo lo mas importante de la vida espiritual. En consecuencia, desarrollándose este capítulo en un campo ya conocido, no necesitamos partir siempre de ejemplos ni concretarnos a seguir estrictamente el camino indicado para los demas.

vio óptico, trasmitiéndose esta irritacion hasta el cerebro, en donde, de una manera desconocida, es aceptada por el alma en la forma de sensacion.

El sentido de la vista nos proporciona el conocimiento de los *colores*, de las múltiples relaciones de la luz; del aspecto esterior de los hombres, los animales, las plantas i los minerales; de la naturaleza i sus partes (montañas, valles, rios, bosques, campos i astros); del menaje o utensilios domésticos; de los objetos o utensilios industriales; de la arquitectura, escultura i pintura. Este sentido, en una palabra, nos familiariza con todo lo que se ofrece a nuestros ojos. La vista es el sentido que puede percibir a la mayor *distancia* (los astros). Por su medio podemos comprender, no solo los estados o condiciones esteriores de las cosas, sino tambien sus fuerzas i relaciones. Nos sirve tambien en la *observacion* de fenómenos físicos, como la accion del vapor o el calor (termómetro). Podemos ver igualmente a los hombres, i por sus jestos, movimientos i acciones, deducir sus pensamientos i determinaciones i hasta su intencion i carácter. Al facilitarnos la *lectura*, este sentido nos ayuda tambien a penetrar en el mundo intelectual de los demas hombres, en la literatura i la ciencia.

Por este sentido obtenemos, segun esto, una *cantidad estraordinariamente grande* de impresiones; sin duda alguna, los nueve décimos de todas las sensaciones. Las sensaciones de la vista se distinguen tambien por su claridad, como lo hacen ver los ejemplos ántes citados. Estas sensaciones son de gran importancia, no solo para el conocimiento, sino tambien para el *sentimiento i la voluntad*. Lo hermoso en la naturaleza i el arte; eleva nuestra alma i lo que vemos despierta en nosotros deseos i determinaciones. Por este motivo consideramos la ceguedad como una desgracia mui grande. "Oh! la luz de la vista es una noble dádiva del cielo, etc.", nos dice Schiller en su *Guillermo Tell*.

Este sentido alcanza a su mas alto grado de perfeccion en aquellos que están acostumbrados a mirar mucho a la *distancia*, como los habitantes de las cordilleras o alturas, los mari-

nos, cazadores; o en los que deben mirar con *precision,* como los astrónomos, relojeros, las costureras; pero especialmente en los sordo-mudos, que por faltarles el oido, están obligados a hacer un uso estraordinario de la vista; por ejemplo, para comprender a los demas en el habla (articulacion,) por cuyo medio perfeccionan mas el sentido de la vista.

Con todo, las sensaciones de la vista de por sí no son siempre seguras, positivas, por ejemplo, con respecto a la distancia o estado de consistencia de las cosas; por lo que deben ser completadas por las de los otros sentidos, sobre todo por las del tacto. En otras casos sucede tambien que la vista ayuda a los demas sentidos; pues podemos oir i comprender mejor a un orador, por ejemplo, cuando lo vemos al mismo tiempo; conocemos los objetos por el gusto, olfato o tacto con mayor facilidad, cuando los percibimos con el ojo en el mismo instante.

*b*). *El sentido del oido* (órgano: la *oreja*). Las ondas sonoras que llegan al oido ponen en movimiento al nervio auditivo, movimiento que se continúa hasta el cerebro en donde se transforma en sensacion.

Este sentido nos da a conocer el sonido, ruido i tono, segun su fuerza, altura, metal, direccion, causa i distancia. Por estos medios llegamos a conocer muchos acontecimientos del *mundo esterior*, como el ruido del trueno, el chisporroteo i estallido del fuego, el murmurio del agua, el silbido del viento, las voces de los animales, el triqui-traque del molino, el tic-tac del reloj, el repique de las campanas, etc. De esta manera llegamos a conocer tambien por el oido el *mundo interior de los hombres*; pues por el *lenguaje* i la *música* (especialmente el canto), nos familiarizamos con el *pensar*, *sentir* i *querer* de nuestros semejantes, cosa en la cual descansa una buena parte de la cultura intelectual. Las sensaciones del oido ejercen una influencia poderosa, sobre todo en el *ánimo;* i con esto tambien en la voluntad, como nos lo da a conocer el poder estraordinario del canto (en jeneral de la música) i de la elocuencia. Segun esto, el sentido del oido se distingue por la *profundidad* de la sensacion.

*c* i *d) El sentido del gusto* (órgano: *la lengua)* i *el del olfato* (órgano: *la nariz*). Cuando la lengua raza los objetos que tienen gusto o las cosas olorosas en estado gaseosos llegan a la membrana pituitaria, escitan los nervios sensitivos de estos órganos, nervios por los cuales la escitacion es conducida hasta el cerebro i luego al alma, en donde se transforma en sensacion.

Las sensaciones del gusto tienen su oríjen, por lo jeneral, en las comidas i bebidas. Por ellas sabemos qué alimentos nos hacen bien i cuáles mal, enseñándonos así a elejir lo que nos es agradable. Igual cosa sucede con las sensaciones del olfato, en relacion con la respiracion.

Unas i otras influyen en nuestro bien o malestar físico, i despiertan asimismo sentimientos agradables o desagradables. Nos sirven tambien para examinar ciertas cosas, como sales i plantas, es decir, para facilitarnos conocimientos.

*e) El sentido del tacto* (órgano: *la cútis*). Si un objeto toca la cútis, se ponen en movimiento los nervios sensitivos que terminan en ella, comunicándose este movimiento al cerebro i despues al alma, en forma de sensacion de calor o frio, presion, choque, etc.

En este sentido se pueden distinguir dos partes diferentes: el *palpar* o *tocar activo* i el tocar *pasivo* (ser tocado), que, por lo comun, se llama «sentimiento».

Por medio del tacto sabemos si las cosas tocadas son ásperas o lisas, agudas, puntiagudas, o lo contrario, duras o blandas, sólidas, fluidas o gaseosas, pesadas o livianas, calientes o frias. Tambien podemos percibir los muchos grados que median entre estas cualidades, así como las delicadas diferencias que existen entre sí, v. gr.: tibio, fresco, etc. La atraccion agradable que se esperimenta en una pieza caliente en medio del frio récio del invierno, por ejemplo, o bien el agrado que se siente a la fresca sombra, durante el insoportable calor del verano, nos indican cuánto i en qué grado pueden influir las sensaciones de este sentido en la vida del ánimo. El tacto ayuda

tambien al sentido de la vista, pues por su medio se completan o enriquecen las sensaciones de este último.

En los ciegos podemos observar bien el grado de perfeccion a que puede llegar el sentido de la vista: los ciegos por un lijero airecillo, por ejemplo, pueden conocer la conclusion de una calle, leer i conocer las monedas.

*2. Las sensaciones del cuerpo.*—Estas provienen de los *estados del propio cuerpo* i son llevadas directamente al cerebro, por medio de los nervios que terminan en la superficie interior, sin el auxilio de órgano sentitivo alguno. Por estas sensaciones sabemos si nos encontramos bien o mal, sanos o enfermos, fuertes o débiles, frescos o fatigados, satisfechos, hambrientos o sedientos, etc.; nos dan a conocer el *estado jeneral* de nuestro cuerpo i de aquí por qué se las llama tambien *sensaciones jenerales.* Sin embargo, entre éstas hai unas que tienen su asiento en determinadas partes ú órganos del cuerpo, como el dolor de cabeza, el dolor de muelas o el del estómago. A estas sensaciones pertenecen tambien *las de movimiento* o de los músculos, por las que conocemos en qué grado actúa un músculo i en qué direccion se mueve un miembro. Ellas acompañan i auxilian a las sensaciones del tacto i ayudan a las de la vista, cuando queremos, v. gr., cerciorarnos del tamaño o peso de un objeto, mediante los movimientos de la mano.

*3 La percepcion.*—El niño, en las primeras semanas de su vida, solo tiene una sensacion jeneral de la luz, sin distinguir particularmente los objetos, por lo que no cierra los ojos cuando se le pasa la mano por la vista. Despues de tres o seis semanas comienza a seguir la luz con los ojos. Mui luego se fija tambien en otras cosas brillantes i claras, como juguetes, relojes, etc. En consecuencia, él puede aun *percibir* las cosas que producen o causan la sensacion. La sensacion vaga se transforma, pues, en una *percepcion* clara i distintiva. Así mismo el niño se tranquiliza por el canto; puede, pues, distinguir los tonos; de una manera semejante las demas sensaciones lo conducen tambien poco a poco a las per-

cepciones, de modo que entónces el alma abarca en sí las diversas cualidades i actividades de las cosas, los fenémenos i acontecimientos que producen sensaciones por la vista, los colores, forma i tamaño de los objetos; por el oido la elevacion, fuerza o entonacion i direccion de los sonidos, por el contacto las diferentes temperaturas, etc. En seguida de cada sensacion resulta una percepcion respectiva, trasfiriendo el alma sus sensaciones al interior, por los objetos i acontecimientos que orijinaron la sensacion.

Las percepciones se hacen posibles solo en el *estado consciente* (estado de acuerdo), es decir, cuando «sabemos» lo que pasa en nosotros i podemos distinguir las cosas i acontecimientos que impresionan al alma. Durante el sueño o un desmayo, esto es, en aquel estado en que nos falta el conocimiento, no sabemos absolutamente nada de lo que pasa al rededor de nosotros. Verdad es que el que duerme puede tener una sensacion, cuando, por ejemplo, trata de espantar una mosca que corre por su cara o le incomoda en la vista, en una parte mui sensible; pero él no sabe ni se acuerda de esto despues que despierta; no ha tenido una percepcion.

El *acuerdo* o conocimiento puede ser de claridad mui diversa i por esto tambien las percepciones pueden ser claras i distintivas, u oscuras i vagas.

## B. Resúmen

*1. Procedencia i definicion de la sensacion.*—A los tres actos siguientes está sujeta la *realizacion de las sensaciones de los sentidos*: *(1)*. Ha de tener lugar una accion (producida por la luz, el sonido etc.) en los órganos de los sentidos i escitar a los nervios sensitivos (escitacion); *(2)*. Esta escitacion debe ser llevada por los nervios hasta el cerebro; *(3)*. El alma debe transformarla en sensacion. El *cómo* sucede esto, *por qué* la simple escitacion nerviosa da por resultado una sensacion enteramente distinta i por qué de las sensaciones se orijinan otras actividades del alma, nos es enteramente desconocido, es un secreto

de la vida psicolójica. Sin embargo, una cosa se halla ya establecida como cierta, a saber: que la *vida espiritual* es algo enteramente distinto i propio de la simple escitacion de los nervios i celdillas cerebrales, i que no se la puede divisar ni esplicar en los fenómenos i acontecimientos físicos, aunque en parte se ajusten a éstos.

La procedencia de las *sensaciones del cuerpo* se diferencia de la de las sensaciones de los sentidos en que aquéllas tienen lugar sin el auxilio de un órgano especial. Las modificaciones del cuerpo son las que escitan directa e indirectamente los nervios sensitivos que terminan en el mismo interior del cuerpo. Empero, en lo demas o en su curso posterior, corresponden a lo espuesto acerca de las sensaciones de los sentidos.

La sensacion, segun esto, es la aceptacion por el alma de las impresiones de las cosas o acontecimientos del mundo esterior o del propio cuerpo (1).

2. *Clases de sensaciones.*—Distinguimos dos clases de sensaciones: *sensaciones de los sentidos* i *sensaciones del cuerpo.* Las primeras nos proporcionan impresiones de los objetos i aconte-

(1) Aquí tomamos la sensacion en sentido estricto, esto es, como la forma mas elemental i la base del conocimiento. No raras veces se toma este mismo concepto en un sentido ámplio, segun el cual se encuentran o quieren encontrar en él los principios del pensar, sentir i querer. Pero ya, en el § 3, hemos visto, i lo veremos mas claramente aun al hablar del sentimiento i la voluntad, que el sentir i querer desde el principio se pueden distinguir, si no separar tambien, de la sensacion, como la compresion de las impresiones que vienen de afuera.

Acerca de los conceptos, sensacion i sentimiento, un famoso autor, W. Wundt, dice: "Desde mediados del siglo pasado, en la filosofía se ha designado---poco a poco—como sentimientos, esclusivamente a aquellos estados subjetivos o acontecimientos que nosotros tomamos directamente como escitaciones de alegría o de desagrado, a trueque de que la espresion sensaciones se concretaba mas a aquellas afecciones del conocimiento o acuerdo que son producidas de una manera inmediata por una escitacion de los sentidos, como son el sonido, la luz, el calor, el gusto i el olfato, la sensacion de presion i temperatura, i en las cuales intencionalmente se abstraen los sentimientos que quizas se orijinan al mismo tiempo."

cimientos del mundo esterior; las últimas, de los estados de nuestro propio cuerpo.

*a)* Recibimos las *sensaciones de los sentidos* por los actos *ver, oir, gustar, oler* i *palpar*, o por los cinco *sentidos*: *vista, oido, gusto, olfato* i *tacto*, a los que sirven de órganos el *ojo*, la *oreja*, la *lengua*, la *nariz* i la *cútis*.

Cada sentido posee una *facultad especial,* propia para comprender una clase o clases determinadas de impresiones, i jamas puede ser reemplazado enteramente por los otros; pero se *completan* muchas veces recíprocamente (v. gr.,el oido i el tacto a la vista, miéntras ésta auxilia a todos los demas).

El *mayor número* i las *mas claras sensaciones*, nos las proporciona el *sentido de la vista*, pues por éste recibimos impresiones de las cosas i acontecimientos del mundo esterior hasta donde alcance la vista, i por los jestos, la mímica i las acciones de los hombres podemos contemplar tambien, poco mas o ménos, su vida intelectual. Por tal razon, este sentido tiene una importancia suma para la vida entera del espíritu, no dejando de tenerla tampoco para la vida *física*, v. gr. para el trabajo i los quehaceres.

El *sentido del oido* nos da a conocer muchos acontecimientos del mundo esterior. Por medio del lenguaje i la música, empero, nos introduce tambien de una manera notable en el *mundo interior* de los hombres, en su pensar, sentir i querer. Nos facilita la comunicacion intelectual i ejerce por esto una influencia poderosa en la cultura del espíritu. Las sensaciones mas profundas i mas patéticas, se puede decir (enternecimiento, ternura, etc.), son las sensaciones del oido; i de aquí por qué se llame a este sentido el *sentido mas profundo*. Sirve tambien a la vida física, como nos lo demuestran, por ejemplo, los peligros a que están espuestos los sordo-mudos.

Al sentido de la vista i del oido se les llama sentidos *superiores*, porque sirven sobre todo para la vida *intelectual* (elevada). Al contrario, se designa como sentidos *inferiores* al *gusto* i al *olfato*, porque sirven mas a la vida *física*. Estos sentidos tienen una gran importancia, principalmente para los fenómenos vita-

les mas significativos de la *alimentacion* i *respiracion*. Son asimismo de importancia para la vida *espiritual*, porque por su medio aprendemos varias cosas i porque, mediante las sensaciones agradables del gusto i el olfato, se despiertan en nosotros sentimientos de complacencia, miéntras que por lo contrario sentimientos de desgrado. Por lo cual nuestra voluntad es tambien escitada de diversa manera.

El *sentido del tacto* sirve a la vida física, cuando nos enseña a protejernos del calor o frio demasiado grandes, de lastimaduras, presiones, etc., i a la *vida espiritual*, porque por su medio aprendemos varias cualidades importantes de las cosas, a saber: la *constitucion de la superficie esterior*, la *consistencia*, el *peso* i la *temperatura*, i porque auxilia ademas al sentido de la vista; i finalmente, porque por medio de todas estas impresiones influye tambien en el ánimo i la voluntad.

*b)* Las *sensaciones del cuerpo*, por medio de las cuales obtenemos el conocimiento de los estados de nuestro propio cuerpo, despiertan el sentimiento de bienestar o malestar i nos impulsan de esta manera a cuidar de nuestra salud. El bienestar o malestar influyen tambien en la disposicion de nuestro ánimo i en nuestravoluntad, ya sea promoviendo o reprimiendo.

3. La *percepcion* es la apropiacion de las cualidades (caractéres) i actividades de las cosas que producen una sensacion en el alma. Esta se realiza con toda sensacion consabida, o en otros términos, toda sensacion consciente es, al mismo tiempo, una percepcion.

4. De lo dicho acerca de las diversas clases de sensaciones ya se puede reconocer la importancia que la sensacion i percepcion tienen para nuestra vida física i espiritual. Los sentidos son las puertas, por decirlo así, por las cuales el mundo esterior penetra en nuestra alma. «Nada hai en la intelijencia que no haya entrado ántes por los sentidos» (Comenio).

Las sensaciones forman, ante todo, la base i el material de nuestro *conocimiento,* de nuestras intuiciones, representaciones, ideas, etc. Verdad es que ellas son primeramente impresiones de hechos o acontecimientos i de cosas *esteriores:* pero no es mé-

nos cierto tambien que por ellas nos introducen en la vida *interior del espíritu.* Por las sensaciones se despiertan tambien en el alma escitaciones agradables o desagradables, esto es, *sentimientos*, por cuyo medio el alma se siente igualmente impulsada a la *voluntad* i *accion*, en tanto ella procura retener lo agradable i alejar lo desagradable.

### C. Aplicacion a la educacion

1. *Cuidado de los órganos de los sentidos.*—Teniendo en vista que a causa de un defecto de los órganos de los sentidos, como por ejemplo, de la miopía, sordera, irritacion a los ojos o las orejas, etc., se halla obstaculizada tambien la facultad de percepcion, se ha de cuidar solicítamente aquellos órganos a fin de hacerlos, en lo posible, útiles para el desempeño de su importante mision. Con tal objeto se ha de atender ante todo a la *limpieza* i *aseo* severo de los órganos de los sentidos, i a su *preservacion de influencias malévolas*, evitando al ojo toda luz penetrante, e humo, polvo i fuertes exhalaciones, etc.; a la oreja los golpes il sonidos chocantes (estallidos), particularmente en la primera edad i juventud, por razon de que los órganos a esta edad son todavía mui sensibles, pudiéndose dañar fácilmente. Así mismo son perjudiciales las impresiones sensitivas, tanto demasiado fuertes e irritantes para los sentidos, como tambien *confusas*, *oscuras* i *vagas,* como por ejemplo, la lectura a la luz penetrante o con mal alumbrado, en el crepúsculo o durante el movimiento del viaje; tampoco son tolerables los libros con letra ilejible i pequeña, los mapas i cuadros descoloridos i sobrecargados de nombres i figuras, i la escritura pequeña i poco clara.

2. *Ejercicio de los sentidos.*—Los sentidos, como los órganos, deben ser tambien ejercitados, es decir, puestos en actividad regular, ordenada, de una manera conveniente i conforme a un plan determinado con el objeto de alcanzar su justo desarrollo. Apesar de que los sentidos por naturaleza se hallan dispuestos para recibir impresiones, i el alma de por sí las busca i encuentra, éstas no son siempre suficientes i apropiadas para el

desarrollo. Por esta causa este desenvolvimiento debe ser protejido por los educadores (los padres i despues los maestros). Estos despiertan i desarrollan el sentido de la vista del niño, mostrándole objetos de color claro primeramente, i en seguida tambien de tintes suaves, llamándole la atencion a los diferentes tamaños i formas de los objetos (cuadros, juguetes, etc.) i haciéndole observar i distinguir con precision objetos distantes. El del oido, por medio de palabras agradables, sonoras, por el canto o toque musical tierno i suave, tambien por la distincion de los tonos o sonidos, segun su elevacion, fuerza o intensidad, etc. El del gusto i del olfato, haciendo probar al niño cosas de diferente gusto i olor (sales, plantas, comidas i bebidas); i el del tacto, haciéndole reconocer objetos por el simple palpar o enseñándole a determinar el peso, etc.

Todas las impresiones de los sentidos deben tener una *fuerza* i *duracion* suficientes para poder ser comprendidas bien i completamente. Con tal motivo en la escuela, por ejemplo, se debe hacer hablar i leer en alta voz i con claridad (sin gritar, ni cuchichear); escribir i dibujar en el pizarron con tamaño i claridad convenientes; señalar por un tiempo apropiado un cuadro u objeto, de modo que se haga posible la comprension correcta i exactade parte de todos los alumnos.

## § 6. ILUSION I ALUCINACION DE LOS SENTIDOS

### A. Ejemplos i discusion

En lugar de una verdadera percepcion puede verificarse una *apreciacion falsa de los sentidos*. Tal es, por ejemplo, el caso en que tomamos la cepa de un árbol por un hombre, una lápida por un fantasma. En ámbos casos tenemos una verdadera impresion sensitiva; pero la interpretamos de una manera falsa. Este fenómeno tiene el nombre de *engaño de los sentidos o ilusion* (1)

(1) La palabra "ilusion", en el uso vulgar, se aplica en un sentido mas ámplio, a saber: a esperanzas i espectativas que o no se realizan o descansan en hipótesis falsas.

Sin embargo, sucede tambien que algunas personas creen ver a los ausentes o difuntos. Los enfermos de fiebre ven toda clase de figuras, tomándolas por tan reales que quieren huir de ellas. Algunas veces acontece tambien que oimos golpear la puerta, repicar, etc., apesar de que todo se halla en completo silencio. En estos casos no tenemos percepcion alguna en nuestros sentidos, sino que sólo se nos simula una semejante. Proviene este fenómeno, por lo comun, de estados enfermizos, como una escitacion demasiado grande de nuestros nervios, flujos de sangre á la cabeza i algunas veces tambien de una fantasía exajerada, de un gran temor, etc. Este fenómeno se llama *apariencia de los sentidos o alucinacion.*

### B. Resúmen

Hai dos especies de *apreciaciones falsas de los sentidos:* una en la cual se verifica realmente una impresion sensitiva, pero que es interpretada erróneamente, i otra en la cual esta interpretacion se efectúa sin una impresion real de los sentidos; la primera especie se llama *ilusion*, la última *alucinacion.*

### C. Aplicacion a la educacion

Para precaverse de las ilusiones i alucinaciones, es necesario prestar un cuidado esmerado i verdadero al cuerpo i al cultivo de la intelijencia, tomando principalmente en cuenta todo lo que, segun el § 3, sirve para evitar una escitacion escesiva del cerebro i de los nervios. Se ha de preservar a los niños, sobre todo, de historias de fantasmas, de lecturas impresionables i sustos repentinos. Acostúmbrese, ademas, a los educandos a que se conduzcan i mantengan tranquilos i firmes ante los acontecimientos o hechos estraordinarios.

## § 7.—COSTUMBRE DE SENTIR.—EMBOTAMIENTO E INSENSIBILIDAD

### A. Ejemplos i discusion

Resulta *la costumbre* de la repeticion frecuente de una actividad efectuada de igual o semejante manera. Esto sucede tambien con la sensacion, cuando las mismas impresiones de los sentidos se repiten a menudo. Empero, por la costumbre, el alma se embota, si así podemos decir, hácia las impresiones semejantes; es decir, se hace insensible, indiferente de tal manera, que éstas ejercen en el alma poca o ninguna influencia mas; pues al fin apénas apreciamos lo que vemos, oimos, gustamos, olemos i palpamos con frecuencia.

Un niño de la ciudad que siempre ha visto cosas bonitas en las vidrieras de las tiendas, apénas las mira, a no ser que se esponga algo *nuevo*, miéntras otro del campo se ve completamente cautivado por ellas. Vice-versa, un niño del campo, por lo comun, pasa indiferente por los prados i bosques, montes i valles, miéntras el de la ciudad no se cansa de admirarlos.

Con el tic-tac i campaneo de un reloj, el silbido de una locomotora, el murmurio de un rio, el traqueo de un molino, nos podemos acostumbrar tanto, que con el tiempo no los sentimos; miéntras un estraño no puede dormir en circunstancias semejantes. Igualmente con el gusto de las comidas, bebidas o medicinas, v. gr., aceite de bacalao, que al principio nos eran repugnantes, así como con los manjares esquisitos, nos podemos acostumbrar de tal manera, que despues ya no notamos el sabor especial de cada una de estas cosas. Tambien por la costumbre nos hacemos insensibles al olor (de una botica, por ejemplo), al calor i al frio, al dolor (v. gr., de golpes) o la fatiga (trabajo, marchas, etc).

Este embotamiento o indiferencia tiene por una parte sus ventajas, sus buenas influencias, pues por su medio el alma se

independiza del mundo esterior, pudiendo el hombre entregarse a otras nuevas impresiones i teniendo que sufrir mucho ménos ante las influencias perjudiciales (del clima, por ejemplo). Por otra parte, suele acontecer con frecuencia que en este entorpecimiento hai tambien el peligro de que el hombre se haga demasiado indiferente hácia muchas impresiones, de modo que no se esfuerce por estudiar a fondo las cosas habituales, razon por la cual tambien su sentimiento se hace poco estimulante.

### B. Resúmen

1. La *costumbre* proviene de la frecuente repeticion de una actividad, realizada de un modo semejante o igual en la sensacion. Conduce a la *indiferencia* por las impresiones de los sentidos que se repiten frecuentemente, haciéndose el alma de tal manera indiferente, que al fin ya no las aprecia.

2. Por indiferencia el alma, por una parte, se hace mas independiente del mundo esterior, pudiendo así entregarse mas libremente a otras impresiones, por lo cual tambien la salud física se preserva de muchas perturbaciones; pero por otra el hombre, por medio de la costumbre, puede hacerse tan indiferente que puede perjudicar su propia vida espiritual.

### C. Aplicacion a la educacion

1. El embotamiento se efectúa en su mayor parte fuera del influjo del educador. Sin embargo, en algunos casos, la ayuda de éste es necesaria, por ejemplo, en el hábito de ciertas comidas o bebidas que al principio no son del agrado de los niños; pero, sobre todo, en la costunbre gradual i paulatina de las influencias del clima (calor i frio, viento i tiempo) de las fatigas i dolores. El embotamiento intencionado en las influencias que resienten i perjudican el bienestar físico, se llama *endurecimiento* o *insensibilidad*, que en la pedagojía merece un tratamiento detallado.

2. A fin de que el embotamiento no conduzca a un indiferentismo perjudicial, los educacionistas deben impulsar a los niños en el sentido de que vuelvan a observar las cosas que ya han percibido, llamándoles su atencion a esta o aquella parte no contemplada, para que ejerzan una nueva escitacion sobre ella i promuevan la vida de su conocimiento i ánimo.

## § 8.—LA INTUICION

### A. EJEMPLOS I DISCUSION

1. *Procedencia i definicion.*—Cuando un niño encuentra por primera vez una violeta u otra flor, manifiesta un gran contento i contempla la florecita con tal atencion, que al preguntársele puede decir con exactitud cómo es o se ve. La flor, en consecuencia, se refleja, por decirlo así, en el alma del niño. De igual manera los adultos al ver la primera rosa (clavel, etc.) en el jardin, no se contentan solo con observarla simplemente a la lijera o indeterminadamente, o solo segun uno u otros de sus caractéres, como tamaño, figura o color, sino que se aproximan a ella i la contemplan con tal gusto i atencion que logran investigar i conocer con exactitud sus diversas partes, el color de su florescencia, la forma de su corola, el olor, etc., obteniendo de este modo un cuadro claro de la flor. Si oimos cantar una cancion que nos agrada i nos atrae mucho, seguimos la melodía i el testo con tanta atencion, que se nos graba sólidamente la sucesion de los tonos i pensamientos. *Llámase intuicion esta contemplacion atenta i detallada de un objeto.*

En el conocimiento, la intuicion importa un paso significativo, superior al de la simple percepcion. Mediante percepciones aisladas, no alcanzamos todavía a conocimiento real alguno. Cuando se conduce a un niño por primera vez a un jardin zoolójico, se le lleva a la casa de los animales i ve el oso blanco; pero en el mismo instante dirije su atencion al elefante, al leon i al tigre, con los cuales el domador se halla ocupado en

aquel momento. No sabe despues decir bien qué color, figura ó tamaño tenía, mas o ménos, el oso blanco; no puede dar ninguna noticia aproximativa de él, ni tampoco ningun pormenor; no posee un cuadro claro del oso blanco, porque no lo ha *observado intuitivamente*, sino solo *percibido*. Pero si despues de esto el padre lleva de nuevo su niño al jardin i le dice: «Ahora debes observar tambien con cuidado al oso blanco», i le llama entónces la atencion a los diversos caractéres especiales de este animal, de modo que el niño aprende con exactitud el color, figura, tamaño del oso, la forma i tamaño de su cabeza, los ojos, las orejas, el hocico, el cuello i tronco, el largo, grueso i forma de las patas, etc., puede decir con seguridad lo que ve. Así ha alcanzado una intuicion del oso blanco.

Cosa semejante pasa al niño con cada uno de los animales, con cada planta, con la iglesia que visita por primera vez; en una palabra, con cada objeto. I no es raro observar que haya niños que no sepan nada exacto de objetos que han visto cien veces, por ejemplo: los árboles mas conocidos, las casas situadas en el camino de la escuela, por delante de las cuales pasan todos los dias, o de los cuadros o mapas que cuelgan en la sala de la escuela.

Por la costumbre se han hecho indiferentes hácia ellos; no tienen interes alguno por ellos i, por consiguiente, no les llaman su *atencion*. Pero cuando el interes i con éste tambien la atencion, se despierta por algo, entónces el niño no permanece indiferente ante una percepcion, sino que la actividad sensitiva adopta una direccion mas elevada: la simple mirada se convierte en *contemplacion*, el simple oir en *escuchar*, el simple gustar en *catar* ó *probar*, el simple oler en *olfatear*, el simple palpar en *tentar* o *tocar*, i si los niños contemplan tan *atentamente*, es decir, si contemplan intuitivamente, perciben bien las partes particulares segun su número, figura, tamaño, color, olor, gusto, etc., i obtienen así *intuiciones*.

En consecuencia, la intuicion presupone la percepcion; pues de aquello que no percibimos no podemos tampoco tener intui-

cion. Esta es solo superior a la simple percepcion, porque miéntras ésta solo comprende impresiones sensitivas aisladas de un objeto, como ser tamaño, color, etc., motivo por el cual no proporciona al alma ningun cuadro claro i determinado, la *intuicion* reune la totalidad de las percepciones de un objeto en un *cuadro solo total*, en el cual pueden distinguirse claramente todas las partes i propiedades, distinguiéndose él mismo tambien de cada uno de los demas objetos.

La palabra «intuicion» es empleada aquí para significar el resultado de lo observado o del cuadro intuitivo obtenido. La intuicion, empero, no solo se limita a los cuadros obtenidos por medio del sentido de la vista, sino tambien se la aplica a aquéllos que formamos por medio de los *demas sentidos*.

Alcanzamos una intuicion del sonido o tónica, cuando al oir una cancion o una pieza de música seguimos i comprendemos con exactitud las partes particulares de la melodía, pudiéndola cantar o tocar en seguida. Igualmente, el catador de líquidos que prueba un vino i puede decir al mismo tiempo, sin equivocarse, la clase de vino que es i sus cualidades, tiene una *intuicion del gusto*.

De la misma manera poseemos intuiciones del olfato i del tacto. Muchas veces sucede tambien que para la produccion de deben obrar varios sentidos a la vez. Obtenémosla completa de la manzana, por ejemplo, cuando *vemos* su forma i sus partes, la *palpamos* i tambien percibimos su *gusto* i su *olor*, es decir, cuando las percepciones han sido procuradas por *cuatro* sentidos. Empero, estos cuadros espirituales de los objetos los designaremos con el nombre de intuiciones, solo cuando son *percibidos por los sentidos*. Si persisten en el alma aun despues que no se tiene la percepcion sensitiva, se les llama *representaciones*. De aquí es tambien que la intuicion sea comparada con la *imájen de un espejo*, porque miéntras el objeto permanece ante los sentidos, se refleja, por decirlo así, en el alma.

2. *Condiciones de la vida intuitiva.*—Esta se acomoda: 1.°,

a la *cantidad* i *variedad* de las cosas observadas; 2.º, a la *claridad* i *distincion* de las intuiciones.

*a)* De todo lo que percibe i puede comprender, segun su grado de desarrollo i de cultura, el hombre debe obtener primero un cuadro claro i distinto, es decir, una *intuicion* i no solo percepciones aisladas, esto es, contemplar con atencion muchos i diversos objetos. ¡Qué diferencia tan poderosa se nota en los niños a este respecto! Los unos contemplan todos los objetos en la casa, las flores en el jardin i en el campo, los árboles, pájaros e insectos, el sol i la luna, cuándo i dónde salen i se ponen, hasta las constelaciones! Los otros, al contrario, no prestan la menor atencion a todas estas cosas!

En los adultos encontramos diferencias aun mayores. Un aldeano que solo conoce bien su casa, su sembrado i sus animales; un artesano, un obrero que elabora todos los dias los mismos objetos i no dirije su atencion a otras cosas; un comerciante que se preocupa solo de las mercaderías de su negocio; un maestro que no mira mas allá de la sala de su escuela; un sabio que se concreta esclusivamente a un ramo del saber: todos ellos tienen solo *pocas* o *parciales representaciones*, i su vida espiritual padece de parcialidad.

Pero un aldeano que procura observar tambien en los establos i sembrados ajenos, en el mercado i en todas las partes a donde va; que se interesa tambien por lo que está fuera de la agricultura o del campo, de la economía rural; obreros i artesanos que visitan esposiciones i comparan los trabajos i obras ajenas con las propias; artistas i sabios que tienen para todo un ojo abierto: todos ellos alcanzan muchos i variados cuadros espirituales, ensanchando su horizonte intelectual i enriqueciendo su vida psicolójica.

*b)* Las intuiciones deben ser tambien *claras* i *distintas*; es decir, primero se debe distinguir rigorosamente los objetos en particular, i en seguida las partes i propiedades de un mismo objeto. Si un alumno, al observar un manzano i un peral, puede decir con seguridad en qué se diferencian estos árboles uno de otro i describir con exactitud las distintas partes de cada uno

de ellos, raíz, tronco, hojas, flores, frutos, ese alumno tiene una intuicion *clara* i *distinta* de estos objetos. Para alcanzar una intuicion semejante se deben comprender con exactitud las señales características de cada árbol, tronco i ramas, forma de la copa, corteza, hojas i flores, i saber agrupar i ordenar las partes i propiedades especiales.

3. *Importancia de la intuicion.*—Quien no ha visto nunca elefantes, ya sea en la realidad o en cuadros, no puede tampoco *representárselos* con exactitud. Cierto es que puede alcanzar una representacion aproximativamente exacta, mediante la descripcion i comparacion con otro animal; pero es porque ya posee la intuicion de otros animales, formando con su ayuda la del elefante. Por consiguiente, tambien en este caso la representacion descansa en intuiciones.

En la jeografía obtenemos una representacion clara i exacta de un paisaje, solo cuando lo contemplamos en la realidad, o en mapas o cuadros, i nos lo hacemos claro por la comparacion con otros paisajes. De la misma manera sucede con todas las cosas esteriores. Los elementos de todas nuestras representaciones son tomados de la intuicion. Pero sin representaciones claras, nuestros conceptos o ideas carecen de contenido, de sustancia. «Los conceptos sin intuiciones son vacíos», dice M. Kant, el mas grande de los filósofos alemanes. Segun esto, la intuicion forma la base de nuestras representaciones e ideas, de todo nuestro conocimiento.

Por este motivo los mas notables pedagogos atribuyen tanta importancia a la intuicion. Así, por ejemplo, Comenio, dice que «la enseñanza debe empezar con la *intuicion de los sentidos*, de donde se desarrolla un saber o conocimiento *seguro;* pues lo *comprendido por los sentidos* se mantiene en la memoria mas sólidamente que una narracion o descripcion repetida cien veces». «Nada hai en la intelijencia que no haya entrado primero por los sentidos».

La importancia de la intuicion ha sido acentuada especialmente por Pestalozzi. En un pasaje de su *Didáctica* dice: «La

intuicion es el *fundamento absoluto* de todo conocimiento, es decir, todo conocimiento debe partir de la intuicion i volver a ésta.»

## B. Resúmen

*Procedencia i definicion.*—La intuicion se orijina de la contemplacion, es decir, de la observacion atenta de un objeto. Ella presupone la percepcion, pero es superior a ésta en cuanto reune las percepciones aisladas, i con frecuencia indeterminadas, en un *cuadro total,* claro i distinto. La intuicion es el cuadro claro i distinto de un objeto percibido. Solo cuando el objeto es percibido por los sentidos, este cuadro espiritual se llama intuicion, pudiéndose comparar por esto con la imájen de un espejo. Las intuiciones toman el nombre de representaciones, cuando persisten en el alma despues que no son percibidas por los sentidos.

La palabra «intuicion» indica el *resultado* de lo contemplado o el *cuadro intuitivo* obtenido. Aunque al principio esta palabra se referia solo a los cuadros obtenidos con el auxilio de la vista i aunque hoi todavía se la use preferentemente con este mismo significado, sin embargo, su empleo se estiende tambien a aquellos cuadros obtenidos por los *demas sentidos*, de donde proviene que se hable de intuiciones del sonido, etc. Con frecuencia sucede que para la produccion de una intuicion tienen que obrar conjuntamente *varios sentidos.*

2. *Condiciones de la vida de intuicion.*—Se exije: *a*) que el hombre contemple *muchos i variados* objetos; *b*) que sus intuiciones sean claras i distintas. Una intuicion es clara i distinta, cuando se puede distinguir rigurosamente, primero el respectivo objeto de todos los otros, i despues tambien las partes i propiedades del mismo. Alcanzamos la claridad i distincion de la intuicion, mediante la buena *comprension de los caractéres* especiales de un objeto en su mayor *integridad,* i mediante la *ordenacion correcta i distincion* de estos mismos caractéres.

3. La gran *importancia* de la intuicion está en que ella constituye la base de las representaciones e ideas i con esto de todo el conocimiento.

### C. Aplicacion a la educacion

Las siguientes reglas son de importancia para la vida intuitiva:

1.° *Toda enseñanza debe partir de la intuicion.* Este principio es comun para la *enseñanza doméstica, para la enseñanza intuitiva*, propiamente tal, i la *enseñanza de todos los ramos.*

*a*) La instruccion *doméstica* parte de la intuicion, cuando los padres llaman la atencion de los niños a los objetos de su horizonte, los guian en la contemplacion de éstos i se ocupan con ellos sobre esto mismo, por ejemplo, los objetos de la casa. los utensilios, plantas (especialmente flores) i animales, descripciones naturales, como la salida i puesta de los astros, o sobre los objetos representados en cuadros, estampas, silabarios ilustrados (inclinacion de los niños a los cuadros, estampas, etc.).

Esto no es naturalmente una enseñanza escolar, sino un entretenimiento que resulta de las preguntas infantiles i su amigable contestacion, para gusto i alegría de los pequeñitos; pero tambien para el aguzamiento de su atencion i enriquecimiento de su mundo intuitivo i representativo.

*b*) La *enseñanza intuitiva* tiene por objeto *habilitar* a los niños para la *observacion correcta,* i con esto para la buena *comprension del mundo esterior* i para ponerlos en situacion de espresarse correctamente sobre lo comprendido. Por esta razon se han de observar objetos tales, que despierten el *interes* i la *atencion* de los niños, que les sean o aparezcan en este u otro sentido importantes, usables i útiles, hermosos i agradables, o que promuevan su conocimiento. Segun esto, se han de elejir objetos importantes i realmente educativos (instructivos), próximos a los niños. Al mismo tiempo tambien se ha de guiarlos, mediante tareas apropiadas, a la observacion de los

objetos fuera de la escuela, en la casa i en la naturaleza, en relacion con lo observado en la escuela. De este modo, se *rectificarán, completarán i ordenarán* las representaciones adquiridas en la casa paterna. Pártase de objetos que se hallen próximos al niño i ensánchese el círculo solo poco a poco, gradualmente; pues la sucesion violenta de *muchos* objetos i cuadros confundiríanlo, en vez de conducirlo a representaciones claras i distintas. Ademas, no se han de tratar todas las partes i propiedades de las cosas, sino solo las mas características i mas interesantes. En la observacion no se debe proceder parcialmente, poniendo en accion solo el sentido de la vista, sino en lo posible *todos los sentidos*, especialmente el del *tacto*. Los niños tienen por naturaleza la propension de tomarlo i de palparlo todo. Con solo la simple mirada de los objetos i su tratamiento oral, los niños no adquieren intuiciones reales; para ello se necesita de la *comprobacion recíproca de todos los sentidos*.

Los objetos han de ser observados preferentemente en la *realidad*, de donde salen las intuiciones mas exactas i mas claras. Empero, los buenos *cuadros* (particularmente bien iluminados) prestan tambien escelentes servicios, porque por medio de ellos el niño llega a comprender aquellos objetos o cosas que no puede observar en la realidad (v. gr., animales, objetos estranjeros, etc.) Con el fin de que el niño se pueda formar una representacion exacta segun el cuadro, hágase observar al principio cuadros de objetos que ha observado ya en la realidad.

*c)* Tambien en los *demas ramos*, la enseñanza debe partir en lo posible de la intuicion: por la representacion de las cosas mismas, (objetos, fenómenos, esperimentos), o de *modelos* i *cuadros*, o por *comparaciones* con cosas conocidas, o por *ejecuciones*, *trazados*, etc. De este modo, todas las *ciencias naturales* deben fundarse en la intuicion de objetos reales, modelos, cuadros, dibujos i esperimentos; la *jeografía*, en la contemplacion de la naturaleza misma o de los mapas i del relieve; el cálculo debe principiar con cosas presentadas a la vista; tambien la historia, la relijion i el lenguaje deben contar con cuadros, objetos i

cartas para sus aclaraciones, siempre que se presente la ocasion. De esta manera la *intuicion* de la enseñanza es de un valor jeneral para todos los ramos. De aquí que toda escuela debe contar con suficientes *medios de intuicion*, (objetos, modelos, cuadros, aparatos, mapas, etc.) Mui importante es que los alumnos aprendan tambien a hacer observaciones *por sí mismos* en la casa i en la naturaleza. Para este objeto el maestro les dará *determinados temas de observacion* o les llamará su atencion a lo que es digno de observacion en las *escursiones* i *paseos escolares*. En este sentido, los *jardines de las escuelas* presentan servicios bastante importantes.

Cuando se trate de aptitudes especiales o de ramos técnicos, los ejercicios se hacen intuitivos por *ejecuciones* o ejemplos hechos ante los alumnos (v. gr., pronunciando, leyendo, cantando, escribiendo, dibujando, haciendo el ejercicio jimnástico, ántes de mandarlo efectuar por los alumnos).

Aquello que, propiamente hablando, no se puede contemplar (como las verdades morales o las ideas de justicia, fidelidad, verdad), se hace intuitivo por *comparaciones*, *parábolas* i *ejemplos*. Así, Jesucristo hizo intuitiva su enseñanza por parábolas, i así tambien nosotros hacemos intuitivos los pensamientos difíciles, valiéndonos de cuadros; i las sentencias o reglas, valiéndonos de ejemplos. De aquí por qué hablemos de narraciones «intuitivas», cuando al oyente le es posible formarse en la mente un cuadro enteramente claro (una representacion) de la accion, de las esposiciones «intuitivas» u otras semejantes.

2. En el *tratamiento* de los objetos de intuicion, deben tenerse presentes las siguientes reglas de enseñanza, para la consecucion de intuiciones claras i distintas.

*a)* Todos los alumnos deberán percibir *distintamente* los objetos de intuicion, con todos los caractéres que hai que aprender en ellos, tratándolos *durante tanto tiempo* i con tanto detalle, que puedan dar por resultado la comprension exacta del asunto.

*b)* Por medio de indicaciones e interrogaciones el maestro

guiará a los alumnos a *averiguar por sí mismos* las partes del objeto en particular, su composicion, tamaño, figura, color, etc. i a *ordenar* lo encontrado con su ayuda.

*c)* El alumno deberá espresar lo encontrado en un *lenguaje correcto*, porque así se facilita la claridad completa de ello.

*d)* A fin de alcanzar la comprension perfecta del asunto, es necesario efectuar la observacion *varias o repetidas veces*. En la primera vez se notan i graban las partes i propiedades particulares solo de una manera imperfecta; i cuanto menor es el niño, tanto mas imposible es obtener de una sola vez la entera comprension de la cosa. Por esta causa, en la enseñanza intuitiva de las ciencias naturales i la jeografía, se repite varias veces la observacion de los mismos objetos; en la caligrafía, la escritura de la misma letra; en el canto, la misma melodía. Igualmente la intuicion de una idea, regla o sentencia, se verifica por diversos medios intuitivos, v. gr., por varios ejemplos o demostraciones: las ideas de números por diversos objetos, como dedos, bolitas, vidrios, etc.

La intuicion repetida no es tampoco en ningun caso una calamidad para el alumno. ¡Con cuánto gusto se le ve contemplar cien i mil veces los cuadros aprendidos de su libro o silabario ilustrado! Sin embargo, se ha de cuidar que los niños descubran siempre i en cada ocasion algo nuevo por sí mismos, i que se adelanten en la comprension i apropiacion de los cuadros respectivos.

## § 9.—LAS REPRESENTACIONES, SUS RELACIONES I SUS ESPECIES

### A. Ejemplos i tratamiento

1. *Procedencia i definicion de la representacion.*—Si un niño ha estado en una féria o un mercado, puede despues contar muchas cosas de las que ha visto, i decir con exactitud cómo eran o se veian. Las frutas, los animales, juguetes i pañuelos pintorescos i varias otras cosas atrayentes, se hallan todavía

vivas en su alma. Ha retenido pues una *imájen* de estas cosas en su espíritu, a pesar de que no las ve mas. Llamamos *representacion* a este cuadro espiritual de las cosas que nosotros no percibimos por los ojos.

Tambien el alumno que por primera vez ha ido a la escuela, puede contar despues cómo es el maestro; qué es lo que éste ha dicho i se hizo en la escuela; por lo que se ve que tiene una imájen o una representacion de la escuela, de las personas i cosas que hai en ella.

Despues de un viaje poseemos una série de imájenes intelectuales de las cosas que hemos visto. Un poeta nos cuenta que «un salvaje, despues de su regreso de una guerra, se sienta en medio de sus desnudos hijos i les cuenta algo de las pintorescas ciudades i los guerreros que traia consigo, del trueno i la tempestad que lo sorprendieron i la crueldad de los blancos.» En consecuencia, éste tenia vivas representaciones de todas estas cosas i acontecimientos. I así como con éste, sucede con cada uno que cuenta o narra.

Segun estos ejemplos, el hombre, no solamente tiene representaciones de *personas* i *cosas*, sino tambien de *acciones* i *acontecimientos*. Despues de pasado un gran incendio (u otro suceso importante cualquiera), la jente cuenta detalladamente lo que oyó, vió e hizo cuando se esparció la alarma.

No solo las intuiciones dejan en nuestra alma imájenes o cuadros, sino tambien todas las clases de ellas. El autor de una poesía alemana titulada *Cancion de un aldeano en la ausencia*, nos pinta que éste, léjos de la patria, no solo recordaba con calor ardiente todo lo visto en la aldea de su tierra natal, sino que tambien decia: «Aun resuena en mis oídos el conocido repique de la capilla de mi aldea». Otro poeta, hablando del «Postillon», nos dice que éste esclamaba: «Aun por largo tiempo oia aquel ruido de la colina.»

De este modo es tambien como retenemos una gran cantidad de melodías en nuestra alma, es decir, representaciones de *sonidos*. Nos podemos igualmente representar el gusto de una comida o bebida de una manera tan viva, que se nos despiertan

los deseos de comerla o beberla. De esto se deduce que nosotros podemos poseer tambien representaciones del *gusto* i otras semejantes. En este i otros casos análogos, las representaciones nacen de las intuiciones.

Por lo comun, las intuiciones mas simples se convierten directamente en representaciones. I al contrario, en muchos casos, especialmente cuando se trata de cosas de muchas partes i cualidades, se hace necesario para ello de otro trabajo, de la *impresion progresiva* del cuadro. Cuando queremos formarnos una representacion clara i distinta del panorama de una cordillera que se nos ofrece a la vista desde una altura, observamos no solo el todo, sino que procuramos tambien grabarnos cada una de las partes en particular, representándonoslas en la memoria. Lo mismo hace un alumno, cuando quiere dibujar de memoria el sistema hidrográfico de un rio, por ejemplo.

Empero, no todas las representaciones provienen inmediatamente de las intuiciones. Un niño refiere con entusiasmo una historia que le es interesante i que ha oido o leido, o bien da cuenta de cosas que le fueron pintadas verbalmente o por escrito. Este tiene entónces representaciones de las acciones contadas, de las personas i cosas que entran en una historia o descripcion. Esto es lo que sucede en la conocida historia de Robinson, de su choza i sus acontecimientos. Natural es que esto se haga posible, porque se tiene ya representaciones de hombres, edificios, etc., sacados de la intuicion. De este modo alcanzamos un gran número de representaciones, por medio de las *comunicaciones de otros,* ya sea de palabra o por escrito. Cuando queremos, v. gr., pintar nuestro futuro porvenir, nos formamos representaciones por nosotros mismos, es decir, poseemos tambien representaciones *creadas* o *formadas por nosotros mismos.*

Como ya dijimos en otro lugar, los elementos fundamentales de todas nuestras representaciones tienen su oríjen en la intuicion. Las representaciones que no son obtenidas por medio de la intuicion serán tratadas mas tarde en la fantasía (§ 12). En este lugar solo las enunciaremos lijeramente, porque los fenómenos

que se tratan en seguida (las representaciones, etc.,) tienen relacion tambien con estas representaciones.

Sin embargo, nosotros no solo tenemos representaciones de las cosas esteriores i de los acontecimientos, sino tambien de fenómenos interiores *espirituales*, de nuestros pensamientos, sentimientos i determinaciones. Guillermo Tell, en su monólogo, se representa sus sentimientos, pensamientos i determinaciones anteriores, sobre todo, al disparar a la manzana, diciendo: «Yo vivia tranquilo e inocente, dirijia mi flecha solo a los animales del monte; mis pensamientos eran puros, estaban léjos del asesinato; tú (dirijiéndose al tirano) me has arrebatado, sacándome espantado de mi paz; has transformado la leche de mi pensar piadoso en hirviente veneno de Dragon. . . . Allá, cuando preparaba la cuerda del arco, cuando me temblaba la mano; cuando con placer diabólico i cruel me obligaste a apuntar a la cabeza de mi hijo; cuando sin *conocimiento i suplicante batallaba ante tu presencia*; entónces me propuse en mi interior un juramento terrible que solo Dios oyó: que el primer blanco de mi segundo tiro debia ser tu corazon. Lo que en aquel instante de infernal tormento me prometí es una deuda sagrada: quiero pagarla.»

La representacion se diferencia de la intuicion en que aquélla persiste en el alma, aun despues que el objeto ya no es percibido; es decir, la representacion es un cuadro *espiritual duradero del objeto*. La representacion debe ser una imájen fiel del objeto o suceso (fotografia), i tan *clara i distinta* como la intuicion; es decir, debe contener los caractéres de los objetos representados, en su mayor *integridad* posible i con buen órden.

2. *Importancia de las representaciones.*—Cada hombre tiene su nombre; i ciertamente que se hizo sentir la necesidad de designar a cada cual por medio de nombres, para distinguir por este medio a unos de otros, mucho ántes que estos nombres se consultaran en una nómina o rejistro. Tambien los animales tienen nombres, i si un aldeano o campesino posee

varios caballos, vacas o cabras, entónces denomina a cada animal de un modo particular. De la misma manera sucede con las plantas i minerales, las montañas i valles, las ciudades i aldeas, etc. Igualmente, si queremos comunicar a otros nuestras representaciones i pensamientos, hacemos uso de nombres i otras designaciones.

A mas de las palabras, se hace uso tambien de otros medios para designar las representaciones; los sonidos por medio de letras, los números por cifras, los tonos por notas. Sin embargo, la denominacion mas comun de las representaciones es la efectuada mediante la *lengua* (1) verbal i escrita. Nosotros nos podemos representar la manera cómo han sido pronunciadas las palabras que hemos oído o cómo estaban escritas o impresas las palabras que hemos visto escritas, es decir, poseemos cuadros *típicos* o de *voces*. En este sentido se puede hablar de representaciones de voces. Empero, en tal caso uno debe estar claramente convencido de que éstas son esencialmente diversas de las *representaciones reales*, es decir, que son solo las *denominaciones* de las mismas.

3. *Especies de representaciones.—a) Representaciones individuales i comunes.*—Cuando contemplamos un solo caballo, obtenemos una *representacion individual*; pero si vemos pasar, por ejemplo, una tropa de caballería, entónces alcanzamos una *representacion comun del caballo*. Si por primera vez vemos una especie de rosa silvestre, obtenemos una representacion individual; pero si subimos a una montaña donde florecen muchas clases de rosas silvestres, conseguimos una representacion comun o jeneral de la rosa silvestre. Tenemos *representaciones individuales* de un manzano que se halla delante de la casa tal; de un nogal de esta o aquella habitacion; de la aldea natal. Las representaciones «árbol», «casa», «aldea» «ciudad», «hombre», son *representaciones comunes* o «cuadros jenerales.»

La representacion individual se refiere, segun esto, a un objeto *individual determinado*; pero la representacion comun, a toda

(1) Sobre el desarrollo del lenguaje, véase el § 40.

una *especie*; i se forma de las representaciones individuales, comprendiendo lo *comun* de todos los objetos que pertenecen a esta clase o especie, i dejando a un lado aquello que distingue los objetos individuales unos de otros. De aquí es que ella no pueda ser tan orijinal i sutil (rigorosa), como la representacion individual.

La representacion comun se puede comparar con una silueta; con todo, ella es de grande importancia para la vida del alma, porque reune en *un todo* las muchas representaciones de una especie, trayendo por este medio *órden i revista* en el gran número de representaciones. Mas adelante demostraremos tambien la gran importancia que tiene esta especie de representacion para la formacion i cultivo de las ideas.

*b)* Cada representacion, sea individual o comun, es al mismo tiempo una *representacion total o parcial,* segun sea el cuadro de todo un objeto o solo de una parte o de una propiedad de éste.

La representacion de un caballo es total; la de su cabeza o melena, de su color o tamaño, parcial. La parcial puede ser a su vez total, con relacion a las representaciones de partes aun mas pequeñas. Así nos podemos representar en la cabeza del caballo los ojos, las orejas, la forma; i al frente de estas representaciones, la representacion cabeza forma una total. Otros ejemplos análogos presentan: el rosal, la rosa, el color de la misma; árbol, gajo, rama, hoja, etc. Solo la representacion de una propiedad especial, como de un color, no puede dividirse mas.

La gran importancia de la buena comprension i distincion tambien de las representaciones parciales, ya puede verse en la *claridad* que se exije en las representaciones, por cuanto de aquélla depende ésta. Se verá tambien en la elaboracion posterior de las representaciones por medio de la fantasía i el pensar.

4. La importancia de la representacion está, primero, en que por su medio las intuiciones se hacen *propiedad permanente del alma.* Con respecto al desarrollo progresivo de la vida del alma, en relacion con la intuicion sensitiva, un conocido escritor pe-

dagogo (Dittes) dice: «La importancia indiscutible i determinante de la vida sensitiva, no está en los simples acaecimientos, sino en sus *resultados duraderos o permanentes.* Si los actos particulares de la vista, oido, etc. (percepciones o intuiciones, diríamos mejor), pasaran sin dejar rastro alguno, bien tendríamos una vida sensitiva, pero ninguna vida espiritual. Tendríamos solo impresiones de los sentidos, pero no aquellas activi dades e imájenes psicolójicas que se observan sin la actividad recíproca de los sentidos. Nuestra vida psicolójica seria entónces un presente eterno; cada dia, cada instante, comenzaria de nuevo; no tendríamos recuerdo alguno, es decir, ninguna representacion de lo pasado i tampoco podríamos imajinarnos algo futuro. Nuestra alma se asemejaria a un espejo que muestra una imájen solo miéntras se halla el objeto ante él, a un piano que produce sonido solo cuando o miéntras se le toca.» Pero con el objeto de que los cuadros psicolójicos *persistan o continúen* en nuestro espíritu i las intuiciones se conviertan en representaciones, toda nueva intuicion debe traernos tambien una *adquisicion duradera* para nuestro conocimiento i la vida psicolójica entera.

### B. Resúmen

*1. Definicion i procedencia.*—La representacion es la imájen espiritual de un objeto o suceso que ya no percibimos con los sentidos. De la misma manera que la intuicion puede compararse con la imájen de un espejo, así tambien la representacion lo puede ser con una *fotografía*, porque constituye una imájen psíquica, *permanente o persistente en el espíritu.* Ella debe ser una *copia fiel* del objeto representado, debe ser *clara i distinta.*

Hai representaciones de cosas i acontecimientos *esteriores* i de actos *espirituales*, de pensamientos, sentimientos i resoluciones. Las obtenemos, parte por la intuicion, no solo de la vista, sino de todos los sentidos; parte por la *comunicacion* verbal o escrita de otros, i parte nos las creamos *nosotros mismos.*

2. *Denominacion.*—El hombre tiene necesidad de *denominar* sus representaciones, primero para comprenderlas mas deter-

minadamente i distinguirlas unas de otras, i en segundo lugar para *comunicarlas a los demas*. La denominacion se efectúa, ante todo, por medio de *nombres* de las representaciones i por otras palabras, es decir, por el lenguaje i tambien por *señales o designaciones*.

3. *Especies de representaciones.*—Cada representacion es: *a) individual* o *comun*, segun ella se refiera a un *objeto individual determinado* o a una *especie o clase completa*; *b) total o parcial*, segun sea el cuadro de un objeto *completo* o de una *parte* de éste.

4. La importancia de la representacion consiste en que con ella lo ganado por la intuicion se hace propiedad duradera del alma, con lo cual ésta se eleva a una *vida libre de espíritu* sobre el mundo de los sentidos.

### C.—Aplicacion a la educacion

1. La educacion debe proporcionar a los niños una rica abundancia de representaciones *claras* i distintas. En vista de que la representacion proviene de la intuicion, se ha de cuidar en primer lugar todo lo que se exije para la vida intuitiva (véase el párrafo 8). Despues de esto, se ha de procurar que cada intuicion importante se transforme en representacion. Con este fin se han de *sustraer de la percepcion sensitiva* los objetos, despues de haber sido contemplados suficientemente, i en seguida dar a los alumnos la ocasion de espresarse sobre el objeto observado, tambien sin el auxilio de la intuicion directa. De esta manera se ven obligados a *representarse* el objeto i a *grabar* su imájen. Miéntras haya vacíos i oscuridades, se ha de traer como ayuda la intuicion *repetida*, dirijida a los puntos aun inseguros, hasta que la imájen espiritual del objeto se haya no solo comprendido perfectamente, sino tambien *grabado*, es decir, transformado en *representacion*.

2. Ante todo, se han de contemplar con detenimiento objetos *individuales*, a fin de que los niños se puedan formar representaciones *claras i distintas*; pero a la vez se han de tratar

tambien otros objetos semejantes, con el fin de conducir a los alumnos a *representaciones comunes*, i con ello a mayor *órden i unidad* en su vida representativa. Si se ha tratado detenidamente, v. gr., una gramínea determinada, se han de tratar tambien otras de una manera comparativa, medio por el cual se alcanzará la *imájen o representacion comun* de todas.

## § 10.—RETROCESO I REPRODUCCION DE LAS REPRESENTACIONES

### A. Ejemplos i tratamiento

*El retroceso de las representaciones del conocimiento.*—Inmediatamente despues de recibida una intuicion, v. gr., despues de haber contemplado una cascada o un cuadro de pinturas, nos queda en la memoria su representacion, i si la cosa nos impresiona vivamente, como sucede a la vista de un desgraciado, por ejemplo, entónces permanece ella por largo tiempo aun en nuestro acuerdo. Algunas veces decimos: «yo debo pensar siempre en esto». Asimismo volviendo a citar un pasaje poético en que el «Postillon» dice: «Aun por largo tiempo persistia en mis oidos aquel sonido de la colina.» Sin embargo, sucede por fin que la representacion desaparece por intervalos de nuestro conocimiento, lo cual tiene lugar, por lo jeneral, de una manera mui rápida.

Si por primera vez un niño de naturaleza vivaz va a un jardin zoolójico (véase § 9), dirijirá su atencion de uno a otro grupo de animales con gran rapidez; de los osos pasará a los monos, de éstos a los elefantes, leones, tigres, etc. Miéntras él observa los monos «ya no piensa» en los osos blancos; i si en seguida dirije su atencion al elefante, «se olvida» tambien de los monos, i tan luego como el domador penetra en la jaula de los leones i tigres, se fija solo en estos animales. Una cosa semejante nos pasa a nosotros en el mercado, en un viaje, un museo o una galería de cuadros: una

curiosidad desaloja de la memoria las representaciones anteriores, es decir, las representaciones desisten i desaparecen del estado de acuerdo: no pensamos mas en ellas, no las tenemos mas presentes o ya no nos vienen a la memoria.

Este acto de retroceso de las representaciones, desapareciendo, puede decirse, del conocimiento i pasando al olvido, se efectúa, pues, cuando penetra en nuestro estado de acuerdo *otra* representacion que desaloja a las anteriores; lo cual nos esplica el fenómeno de que no podamos abarcar muchas cosas a la vez en nuestro conocimiento. Por esto es que de una manera figurada se habla de la «restriccion del acuerdo». Si averiguamos el motivo por qué unas representaciones desaparecen mas pronto que otras, encontraremos—como nos lo enseñan los ejemplos precedentes—que el alma retiene mas tiempo aquellas representaciones que han escitado mas vivamente nuestro *sentimiento,* que las que nos son indiferentes; que las nuevas representaciones pueden desalojar a las anteriores con tanta mas facilidad cuanto mas fuerte despiertan nuestro *interes* i con esto tambien nuestra *atencion*, como son, por ejemplo, las *fuertes impresiones* de los *sentidos* i las cosas *nuevas i raras.*

Por fin, encontraremos que en los hombres vivaces, como en los niños, el cambio de las representaciones es tambien mas rápido. Este fenómeno del retroceso de las representaciones de la memoria es, al mismo tiempo, un hecho importante de la vida psicolójica; pues por su medio las representaciones se preservan de confusiones i mantienen su espontaneidad i claridad. Si todas ellas permanecieran juntas en el acuerdo, todo se mezclaria sin órden alguno en nuestra alma.

## II.—Reproduccion de las representaciones

1. *Procedencia i definicion.*—Las representaciones no desaparecen del todo con su retroceso del conocimiento. El niño que al ocuparse de los leones en el jardin zoolójico, no pensó mas

en los osos blancos, monos i elefantes, reconoce, sin embargo, a todos estos animales, cuando vuelve por segunda vez al jardin. Es decir, la nueva intuicion vuelve a llamar a la memoria o acuerdo las representaciones anteriores.

En efecto, hasta sin la ayuda de una nueva intuicion, sabe contar en la casa muchas cosas de los animales vistos, cómo eran o se veian i se movian; no ha perdido, por consiguiente, las representaciones que tenia de ellos; ellas le vienen otra vez a la memoria.

Esta vuelta de las representaciones antiguas a la memoria, se llama *reproduccion* (1) de las representaciones, o tambien *recuerdo*.

Todas las clases de reproducciones enunciadas en el § 9 pueden ser reproducidas. Segun los ejemplos mencionados, nos acordamos de personas i cosas, sucesos i acciones, pensamientos, sentimientos i determinaciones, i con las reproducciones se reproducen tambien muchas veces sus *nombres* o de mas *designaciones*. Todo lo que alguna vez nos hemos representado i hecho propiedad de nuestra alma, puede tambien volver otra vez a nuestro conocimiento, en una ocasion dada. Con frecuencia sucede que, despues de muchos años, nos acordamos de algo en que desde largo tiempo no pensábamos como en la ancianidad o edad avanzada, de cosas de la niñez; ejemplo que nos da a conocer cuán largo tiempo pueden retenerse en el alma las representaciones pasadas, inconsabidas, si se quiere.

Con respecto a la *procedencia* de la reproduccion, se pueden distinguir dos casos, segun los ejemplos citados del niño en el jardin zoolójico: la reproduccion, mediante la repeticion de una

(1) Algunos psicólogos limitan este concepto a las reproducciones libres, i escluyen el reconocimiento de ellas. En el mismo concepto no hai en este sentido ninguna obligacion. Con frecuencia se usa la palabra "recuerdo" solo para aquellas reproducciones en las cuales tenemos presente que ya ántes teníamos las representaciones respectivas. Nosotros la aplicamos aquí en un sentido mas jeneral.

intuicion o el *reconocimiento* i la *libre* reproduccion sin causa esterior alguna (1).

*a*) *El reconocimiento.*—Siempre que volvemos a ver las personas de nuestro alrededor, las cosas de nuestra habitacion, etc., se reproduce en nosotros la representacion que ya tenemos de ellas. Por medio de esta reproduccion frecuente llegamos a tener un conocimiento exacto de nuestra casa habitacion i de todo lo que a ella pertenece, de nuestro lugar natal i de nuestros conocidos.

En muchos casos la reproduccion no tendria lugar sin una intuicion que viniera a renovar lo anterior; por medio de ésta, empero, se renuevan en nuestro conocimiento las representaciones de personas i cosas, en las cuales no hubiéramos pensado si no se hubiese presentado una nueva intuicion, llegando a acordarnos de haber visto ántes a la persona o cosa respectiva. Uno que vuelve del estranjero a su patria, al contemplarla, se acuerda nuevamente de miles de cosas en las cuales ya no habria vuelto a pensar sin una intuicion. «El nuevo Diójenes» de que nos habla el poeta, sin duda habria sido olvidado por Napoleon, si éste no lo hubiese vuelto a ver. Empero, cuando tuvo la nueva intuicion, el emperador pudo decir: «Yo te ví cerca de las pirámides. Tú te batiste bien, entónces eras sarjento.» Una fotografia o un retrato de una persona conocida, nos hace acordar de ella, razon por la cual deseamos tener los retratos de los parientes i amigos.

Si en cualquier momento oimos cantar una cancion que ya nos es conocida i en la cual no pensábamos, volvemos a recordarla. Por su gusto u olor volvemos a reconocer una fruta o una medicina. Por medio de una nueva intuicion, se reprodu-

(1) Evitamos aquí la distincion hecha frecuentemente entre reproduccion inmediata i mediata, porque es dudosa; pues miéntras los unos cuentan, v. gr., el conocimiento en la reproduccion mediata, porque ésta se verifica por medio de una intuicion repetida, los otros aplican la espresion mediata solo a la reproduccion por medio de *otras* representaciones, o a la asociacion.

cen, pues, no solamente las representaciones obtenidas por la vista, sino tambien las recibidas por los demas sentidos, como las representaciones de los sonidos.

El reconocimiento supone naturalmente que la nueva intuicion corresponda a la anterior, por lo ménos en sus rasgos principales. Los hermanos de José no lo reconocieron porque estaba enteramente cambiado.

Tambien en la enseñanza el recuerdo tiene lugar, con frecuencia, por medio de una intuicion. Esto sucede, por ejemplo, cuando el maestro vuelve a presentar a la observacion de los alumnos, objetos o cuadros de la enseñanza objetiva o de las ciencias naturales, sobre los que ellos ya no podian dar razon exacta, es decir, no podian traer a la memoria las representaciones de una manera clara; o cuando les hace contemplar nuevamente una carta jeográfica, o demostrar una operacion aritmética por el tablero contador.

Cuando la repeticion de una intuicion es necesaria para la reproduccion, ésta se halla ligada todavía a la percepcion sensitiva. En este sentido, la percepcion sensitiva forma el grado mas inferior de la reproduccion.

*b)* En un grado mas elevado, la reproduccion libre se verifica sin una causa esterior. Miéntras el recuerdo depende de una intuicion renovadora, el hombre no cuenta todavía con la representacion libre. Esta no es aun su propiedad absoluta.

Si el hombre puede recordar o traer a la memoria las representaciones cuando quiere, entónces tambien las domina perfectamente.

Tal es el caso en que un alumno pueda dar cuenta exacta de un objeto, aun despues de mucho tiempo de haberlo tratado, es decir, cuando puede describir de memoria i sin una nueva intuicion repetida, un animal, una planta, el termómetro, la bomba de incendio, una montaña, un valle, un rio, un paisaje; pues con ello demuestra que puede volverse a representar libremente o reproducir las representaciones de estos objetos.

2. *La asociacion.*—En los casos mencionados se trata de la reproduccion de una representacion, sin relacion a otra. Sin

embargo, con frecuencia sucede que la reproduccion tiene lugar por medio de *otras* representaciones; entónces se verifica por medio de la *asociacion*. Si un niño vuelve a ver uno de los animales del jardin zoolójico, se acuerda fácilmente tambien de los otros. Las representaciones de los diversos animales del jardin zoolójico se han ligado, pues, en el alma del niño tan íntimamente, que unas i otras forman un grupo correspondiente, por lo cual una de ellas trae tambien a la memoria las otras.

En resúmen, las representaciones que tienen algo de comun no permanecen aisladas en el alma, sino unidas o asociadas en grupos o en filas.

Una union semejante de representaciones se llama *asociacion*.

Por lo espuesto, la asociacion puede verificarse solo con representaciones tales, que tengan entre sí esto o aquello de comun, ya sea en sus cualidades u otras relaciones cualesquiera.

La asociacion tiene lugar segun leyes determinadas, de las cuales se distinguen cuatro, a saber, la *de la semejanza,* la del *contraste*, la de la *coexistencia* i la de la *sucesion*.

*a) La lei de la semejanza.*—Si una madre ve un niño estraño que se parece al suyo, se acuerda tambien de éste. Si vemos un niño que se parece a su padre que conocemos, nos viene tambien a la memoria la imájen de éste; esto sucede principalmente con jente que se parece entre sí o que solo tiene de comun un rasgo o carácter particular, como, v. g., voz parecida, mirada igual o la misma postura.

Las representaciones de animales o plantas que pertenecen a la misma familia u órden se reproducen mútuamente: un leon nos hace acordar de otros leones que hemos visto, pero tambien de los tigres i panteras. Igualmente el lobo del perro, la gamuza de la cabra, la arveja del haba, etc. Una casa que se parece a nuestra casa paterna, nos la trae a la memoria; ciudades, aldeas, paisajes, valles, montes, rios que se parecen entre sí, nos hacen recordar a unos i otros. La marcha de Napoleon por los Alpes, nos recuerda la de Aníbal, i de la misma manera pasa con muchos otros paralelos de la historia. Si

en una sociedad se cuenta algo alegre o triste (como por ejemplo una enfermedad), nos vienen tambien a la memoria otras narraciones semejantes.

*b) La lei del contraste.*—Si vemos a un hombre formado que ántes hemos visto pequeñuelo nos acordamos tambien de éste, i a la vista de un enfermo pensamos en sus dias sanos. Un hijo gastador nos hace recordar a su padre económico; un edificio viejo, en ruinas, de su buen estado anterior; el campo despues de una tempestad de granizo, de su gala o magnificencia anterior; el tiempo bueno del malo, o viceversa. En la enfermedad recordamos los dias sanos, en la vejez el tiempo de nuestra juventud. En medio de la escasez en el desierto, los israelitas pensaban en las ollas de carne de Ejipto; el «hijo perdido» en medio de su miseria, pensaba en la rica abundancia de la servidumbre de la casa de sus padres. Arnold von Melchthal, al recibir la noticia de la ceguedad de su padre, pensó en la dicha del que ve. Tell, al hacer sus planes para matar a Gessler, pensaba en su tranquilidad e inocente vida anterior: «Yo vivia tranquilo e inocente, dirijia mi flecha solo a los animales del bosque; en veneno hirviente de Dragon se ha convertido la leche de mi piadosa manera de pensar, etc.»—En todos estos ejemplos se ve, sin embargo, que las representaciones de contraste tienen siempre algo de comun, una semejanza en este o aquel sentido.

*c) La lei de coexistencia.*—En la *Cancion de un aldeano en la ausencia*, que ántes hemos citado, se nos dice que el recuerdo de la patria trae a la memoria tambien las representaciones de todo aquello que se hallaba en el lugar natal: las ventanas que el padre cubria con sarmientos, el peral que se inclinaba hácia el tejado; el tilo en la plazuela de la capilla, etc.

Una ciudad nos recuerda tambien sus curiosidades (museos, iglesias, puentes) sus industrias, artículos de esportacion, número de habitantes; un monte, su hermosa vista; un mar, los buques, la orilla i nuestro propio viaje en este mar, si hemos ejecutado alguno.

Asímismo, los hechos *históricos* que tienen una relacion entre sí, vienen mútuamente a la memoria: Santa Helena recuerda a Napoleon; Wittemberg nos hace pensar en el reformador Lutero; el concilio de Constancia, en Hus; la rada de Iquique en Arturo Prat, i vice-versa.

Muchas veces basta una relacion lijera para tener la reproduccion. En Briene se acordó Napoleon de la frutera i de lo que le adeudaba, porque estas representaciones se referian al mismo *lugar*. Asimismo se ligan a las de personas los acontecimientos del mismo *tiempo*, i vienen mútuamente al recuerdo, sobre todo si se hallan en relacion unas con otras, así al papa Gregorio VI i Enrique IV, Cárlos V i Francisco I, la matanza de los protestantes, Paris o la noche de San Bartolomé i Coligny. Lo mismo sucede con las representaciones *que obtenemos en un mismo tiempo*. Si nos acordamos de un concierto, de una fiesta teatral, viene tambien a nuestra memoria lo que allá oimos i vimos. De este modo un historiador narra toda clase de circunstancias secundarias que acompañan a la accion o al hecho capital.

Tambien las representaciones que se refieren a la misma persona se reproducen mútuamente. Si pensamos en Guillermo Tell, vienen tambien a nuestra mente las representaciones del disparo a la manzana, de su prision i libertad, etc. Del mismo modo, Colon i el descubrimiento de América. Al recordar a nuestra madre, pensamos tambien en el bien que nos ha hecho. I al contrario, un rasgo aislado de la vida de un hombre o la representacion de cualquiera de sus caractéres o particularidades, puede tambien volver a despertar en nosotros el cuadro total de él. No necesitamos mas que oir la voz o el paso de una persona conocida para que se represente su imájen en nuestra alma. De igual manera la de un *objeto* despierta tambien sus caractéres especiales (representacion parcial) i la total. Así la de la violeta recuerda su perfume i el azul violeta; el rojo rosado, la representacion, forma i perfume de la rosa.

Otro enlace encontramos entre *las palabras i la melodía de una*

*cancion*: al oir esta última recordamos el testo, i vice-versa; por que ámbos se hallan juntos.

Por fin, debemos hacer notar en especial que la representacion i el nombre, la cosa i la designacion, se enlazan tan estrechamente, que lo uno reproduce lo otro. Si el maestro muestra a los alumnos, v. gr., diversas plantas, animales o minerales ya descritos, estas representaciones traen a la memoria los *nombres* de los objetos presentados; i, al contrario, los alumnos se acuerdan inmediatamente de animales, plantas, ciudades, rios conocidos, cuyos nombres pronuncia el maestro.

Esta accion mútua se ve tambien siempre que hablamos o escribimos, oimos o leemos algo. Al hablar i escribir, tenemos ante todo la representacion i buscamos la palabra correspondiente. Al oir i leer, al contrario, se nos ofrecen las letras i palabras primero (nombres), i éstas traen despues a la memoria las representaciones respectivas. Los nombres i demas designaciones son, pues, un medio mui sencillo i cómodo para traer al acuerdo las representaciones; pero solo cuando el alma puede pasar lijera i segura de la representacion a su denominacion, i viceversa.

En el aprendizaje de una lengua estranjera, se ligan las correspondientes espresiones de ésta con la lengua materna. Las palabras, v. gr., «mesa» i «table» en su aprendizaje de memoria i en las traducciones, se enlazan tan frecuentemente, que siempre la una reproduce a la otra. En el canto o en el piano, ciertas notas i los tonos correspondientes se unen tan estrechamente, que la intuicion de las primeras trae en el acto a la memoria la representacion de los tonos designados por ellos.

*d) La lei de la sucesion.*—Al recordar un viaje, vuelven a la memoria las representaciones en la sucesion misma en que las hemos recibido; lo mismo sucede tambien al dar una ojeada retrospectiva a los acontecimientos de un dia, una semana, un año. El principio de una historia o de una poesía narrativa nos hace recordar sucesivamente las demas acciones o hechos contenidos en ellas. Por esto se forman en la historia, disposi-

ciones, tablas o cuadros sinópticos, a fin de facilitar la reproduccion. El principio de una poesía trae a la memoria su continuacion.

3. *Especies de reproduccion.*—Las reproducciones, con respecto a la participacion de nuestra *voluntad*, se dividen en *voluntarias* e *involuntarias.*

*a)* La *involuntaria*, es decir, la que se verifica sin intuicion ni voluntad, se llama *ocurrencia.* Esta se opera mui amenudo. Con cuánta frecuencia se nos ocurre algo, sobre todo por medio de la *asociacion*, sin que nos afanemos en nada por reproducirlo! Los ejemplos mencionados en la asociacion ofrecen de ello suficientes pruebas.

En el aprendizaje i en la vida práctica, casi sin interrupcion, vienen a la memoria gran número de representaciones de una manera involuntaria. La de la túnica de José, trae al recuerdo muchas otras. De este modo se orijina i produce una escitacion continuada en el espíritu. Involuntariamente tambien se reproducen las *denominaciones* de las representaciones, como sucede, sobre todo, en el uso de la *lengua materna.* ¡Cuán grande es asímismo el rol de las ocurrencias en las conversaciones injeniosas. Frecuentemente se nos ocurre esto o aquello en medio de un trabajo! Al oir un discurso, las ocurrencias nos pueden llevar a representaciones mui diversas.

Así tambien, en todo trabajo intelectual (aprendizaje, lectura, estudio), ellas nos conducen a pensamientos enteramente nuevos. El maestro esperimenta esto frecuentemente con sus alumnos en la enseñanza: si han ejecutado un juego deleitoso i alegre, una broma o trampa, se acuerdan involuntariamente de ello, aunque hayan comenzado de nuevo o estén en medio de la enseñanza.

Sin embargo, tambien debemos acordarnos a menudo de cosas tristes i desagradables, en contra de nuestra voluntad. El desgraciado recuerda siempre su infortunio; el que padece de nostaljia, su lejana patria; el enfermo, la mortificacion que sufre, aunque todos se esfuercen en evitar o alejar estas representaciones. De cómo estos pensamientos persiguen

al hombre i le roban hasta el sueño, nos lo demuestran diversas poesías i ejemplos. Conocido de todos es que muchas veces se emprenden viajes i se buscan toda clase de distracciones para librarse de estas representaciones, es decir, para evitar su reproduccion involuntaria.

La reproduccion involuntaria se hace sentir tambien en la vida moral. Nos acordamos involuntariamente de hermosos ejemplos i nobles acciones; pero asímismo se acumulan en la memoria representaciones que nos escitan a lo malo sin voluntad i hasta *en contra* de ella, como por ejemplo los cuadros de placeres voluptuosos. Despues de ejecutado un acto malo, la conciencia lo trae frecuentemente a la memoria, aun en contra de la voluntad. Esto es lo que sucede con un asesino. «A la luz del claro sol, involuntariamente, se acordó Nicolas del asesinato cometido», nos dice una poesía.

*b)* La reproduccion es *voluntaria* cuando con intencion la traemos a la memoria. Esto sucede, por ejemplo, cuando hablamos i escribimos sobre algo visto, leido u oido, o cuando un alumno debe repetir lo tratado.

Esta especie de reproduccion se verifica tambien muchas veces con tanta facilidad, que no notamos en ella ningun esfuerzo, propiamente dicho. Sin embargo, sucede frecuentemente que podemos reproducir la representacion, solo mediante un esfuerzo, o bien debemos *meditar* sobre la materia. Cuando ya no la podemos reproducir es porque está olvidada. Empero, el olvido con frecuencia es solo temporal.

4. *Condiciones de una fácil reproduccion.*—Un inválido, cuando era soldado, recibió de su capitan una cachimba como regalo. El capitan murió en la batalla en la cual aquél quedó inválido. Mas tarde, al ver su cachimba, se acuerda con gran facilidad de todo lo que se relaciona con la muerte de su querido capitan, tambien de las circunstancias secundarias, como por ejemplo, de que el capitan cabalgaba entónces un caballo tordillo. Se acuerda de esto: 1.°, porque lo ha *comprendido bien i claramente*; 2.° porque *con frecuencia lo ha reproducido,* tanto a la vista de la pipa como en otras ocasiones; 3.° porque todo

se halla *íntimamente ligado* con la muerte de su capitan; 4.° porque ello ha hecho una impresion poderosa en *su ánimo*, i 5.° porque se encuentra en aquel momento en *un estado de ánimo* tranquilo i apacible. Asímismo una persona que, al abandonar su patria, lleva consigo el vaso en que bebia cuando estaba en medio de su familia, al servirse en el mismo vaso en el estranjero, se acuerda con suma facilidad de todo lo referente a la vida familiar de la casa paterna. En conformidad con lo espuesto, las condiciones de una reproduccion fácil son principalmente:

*a) La claridad i distincion* de las representaciones recibidas. Despues de un viaje nos acordamos con facilidad sólo de aquellos lugares i curiosidades de las cuales hemos recibido una imájen mas clara i distinta. Las cosas que los alumnos comprendan bien pueden mas tarde tambien reproducirlas fácilmente.

*b) La reproduccion frecuente de las representaciones.*—Cuanto ménos tiempo ha pasado desde que hemos recibido o reproducido una representacion i cuanto mas seguido se ha efectuado esto último, tanto mas fácil es la reproduccion. El alumno puede dar cuenta con facilidad de un objeto inmediatamente despues de la clase; pero con ménos facilidad despues de una semana, despues de un mes solo con trabajo, i despues de un año talvez nada, dado el caso de que en este intervalo no se haya hecho ninguna repeticion. Pero cuando la cosa de que se trata ha sido repetida o reproducida con frecuencia, entónces las representaciones pueden reproducirse con mayor facilidad.

*c) La exacta i múltiple asociacion.*—Los ejemplos espuestos en la asociacion enseñan que la representacion viene a la memoria con tanta mas facilidad i frecuencia cuanto mayor o mas complejo es su enlace con las demas.

*d) La viva participacion del* ÁNIMO *o el* VIVO INTERES *en las representaciones.*—Lo que en un viaje, o en la enseñanza (v. gr. en la historia o en la lectura), ha despertado vivamente nuestro sentimiento i nuestra participacion, nos viene fácilmente a la memoria. El autor de la poesía ya citada

*Cancion de un aldeano en la ausencia*, puede traer fácil i vivamente a la memoria los cuadros de la patria, porque, deseoso i con lágrimas, anhelante piensa en ello i puede decir: «Lo que allá cuando niño me alegraba, se me vuelve vivamente a la memoria». I, al contrario, las fuertes escitaciones o conmociones del ánimo perturban la reproduccion. (Véase *e)*.

*e) Un estado tranquilo i sano del ánimo en la reproduccion.* —Si un alumno se halla temeroso, se detiene en la reproduccion: asímismo sucede cuando su cerebro i nervios se encuentran en un estado enfermizo, o cuando lo perturban fuertes *impresiones sensitivas*, miéntras que, si el ánimo i los nervios se hallan sanos i en disposicion serena i apacible, la reproduccion se hace sin dificultad.

5. *Importancia de la reproduccion para la vida del espíritu.*—La reproduccion ejerce una gran influencia en el *conocimiento*, el *sentimiento* i la *voluntad.*

*a) Importancia para el conocimiento.*—Sin reproduccion, las representaciones se *oscurecen* i se *olvidan* poco a poco. Por medio de ella, se preservan, primero, del olvido, i, en segundo lugar, se ligan a los otras de una manera mas clara i se graban mas profundamente en el alma; de tal modo que el hombre puede disponer siempre de ellas, haciéndolas su propiedad intelectual. De aquí que la reproduccion sea un medio mui esencial para la promocion del conocimiento. Por la reproduccion nos hacemos tambien mas seguros en el uso de las *denominaciones*, por lo cual se esplica, v. gr., la prontitud i seguridad en el manejo de nuestro idioma natal. En esto descansa la habilidad en el hablar, escribir, leer (en la lengua materna i en los idiomas estranjeros), cantar, tocar el piano, etc. Al principio, al hablar debemos *meditar* i *acordarnos* de las palabras en particular; al escribir, hasta de cada una de las letras.

Si embargo, despues que hemos reproducido muchas veces la denominacion i la representacion, en relacion una con otra, de haber alcanzado en ella *ejercicio*, se presenta sin demora, junto con la representacion, tambien la denominacion respectiva.

En la reproduccion involuntaria, vemos indudablemente que muchas ocurrencias obran de una manera *perturbadora* en nuestra actividad pensante i en el conocimiento, i que nos pueden llevar hasta la distraccion i el desórden. Pero una vez que hemos alcanzado facilidad i seguridad en la reproduccion de nuestras representaciones, entónces justamente se nos presenta mejor la ocasion de espulsar de la memoria las perjudiciales, por medio de la reproduccion de las buenas, i dominar el curso de nuestra vida representativa.

*b)* La reproduccion tiene tambien una gran importancia para los sentimientos, pues sucede muchas veces que las representaciones reproducidas despiertan tambien aquéllos. Verdad es que solo las representaciones son reproducidas (véase cifra *1)*, no los placeres o dolores que al principio estaban unidos a ellas. La de un peligro del cual hemos salido felizmente ilesos ya no vuelve a despertar temor o susto; i la de un goce que, no nos trajo bendicion o bien alguno, ninguna alegría, sino talvez lo contrario. Empero, ¡cuando lo representado nos ha traido una ganancia o pérdida *duradera* (física o espiritual), que por lo mismo tambien tiene todavía una importancia para nosotros i que en cierto modo continúa obrando, su recuerdo despertará en nosotros sentimientos semejantes a los que ya teníamos; pero con el tiempo éstos se debilitan en su mayor parte.

Todo lo bueno i hermoso que poseemos nos proporciona nueva alegría, cada vez que lo recordamos. ¡Cuán ameno es el recuerdo de horas alegres i de una juventud feliz! Los recuerdos de dias felices arrojan su brillo i solaz sobre los demas; pérdidas irreparables, muertes sensibles i penosas, producen nuevas heridas cada vez que se las recuerda. El pensamiento de la lejana patria despierta la nostaljia. Con frecuencia es una felicidad para nosotros evitar el recuerdo de esperiencias tristes.

Por el recuerdo se mantienen vivos los sentimientos sublimes, estimulantes de lo bueno: por ejemplo, el del amor i dependencia hácia los padres, hermanos i amigos. «Un frio santo sobre-

cojió al hijo, cuando se le presentó la imájen de su padre», nos dice un escritor. ¡Cuánto deben agradecer los niños por un recuerdo semejante de sus padres; los pueblos por la memoria de sus grandes ciudadanos; la humanidad por el ejemplo de grandes hombres que se renueva e imita siempre en las jeneraciones posteriores! Por esta razon se ha de procurar no borrarlos jamas de la memoria. El recuerdo de la mala conciencia despierta un arrepentimiento saludable.

Por el contrario, el renacimiento de representaciones impuras despierta inclinaciones i deseos funestos i escita al hombre a lo malo, por lo cual se ve tambien cuán necesario es que éste aprenda a dominar la reproduccion de sus representaciones, trayendo a la memoria las buenas, pero detestando las malas.

*c)* Finalmente, la reproduccion tiene tambien gran importancia para la *voluntad* i la conducta; pues por su medio nos sentimos guiados a tomar determinaciones o a fortalecernos en éstas. La memoria de los hombres buenos nos estimula a imitar sus ejemplos. El pensamiento de la casa paterna despertó en el «hijo pródigo» la determinacion de volver a ella.

Por la reproduccion voluntaria tambien nos hacemos aptos para desterrar las representaciones funestas de nuestra memoria o acuerdo. Podemos combatir los recuerdos opresores, sacándolos de la mente, trayendo a la memoria lo bueno que poseemos, o representándonos con la esperanza un porvenir mas hermoso. Podemos combatir las representaciones que escitan a lo malo, trayendo a la memoria las terribles consecuencias de ellas o el ejemplo de hombres justos, o al amoroso Padre Celestial.

En tercer lugar, la reproduccion influye tambien en la *adquisicion de las costumbres*, i *hábitos*, por cuanto toda accion que se hace por costumbre proviene de una reproduccion repetida. Esto mismo se observa en las formas de cortesía, de compostura i decencia, v. gr., al saludar o sacar el sombrero. Al principio, es necesario recordar esto a los niños. Empero, por una repeticion frecuente, se han ligado las dos representaciones de

la venia i del movimiento del sombrero de una manera tan estrecha, que cada vez que recuerda la primera le viene irremediablemente a la memoria la otra. En la vida moral estas representaciones se unen asímismo de tal modo, que la una llama a la otra a la memoria, v. gr., la representacion de la necesidad (pobreza, desgracia) i la de la ayuda o auxilio; la de favores recibidos i la del agradecimiento, etc. De esta manera la reproduccion promueve al mismo tiempo la *aptitud moral.*

### B. RESÚMEN

I. *Retroceso de las reproducciones de la memoria.*—Las nuevas representaciones rechazan casi siempre a las anteriores de la memoria, despues de un corto tiempo; es decir, las existentes desaparecen del estado de acuerdo. La mayor o menor lijereza con que esto se efectúa depende, ante todo, de la viveza con que las representaciones *asen* o *cojen el ánimo*; en segundo lugar, de si estas nuevas representaciones pueden *despertar el interes i con esto tambien la atencion, i en fin, de la vivacidad de los hombres mismos.* En un mismo instante puede hallar cabida en el acuerdo, solo un número mui reducido de representaciones; lo que figuradamente se designa con la frase «limitacion del acuerdo». Por este medio las representaciones se preservan de errores i se conservan en su espontaneidad. Lo que sucede con ellas, despues de su desalojamiento de la memoria, no está al alcance de nuestros conocimientos.

### II.—*La reproduccion*

1. *Definicion i orijen de la reproduccion.*—Reproducir es *traer* de *nuevo al acuerdo o conocimiento* representaciones antiguas, es decir, *recordarlas*; ellas nos vienen nuevamente a la memoria o volvemos a pensarlas. Todas las representaciones que han estado en el alma pueden reproducirse de nuevo en una ocasion dada.

Con respecto a la *manera cómo se efectúa* la reproduccion, distinguimos:

*a)* El *reconocimiento* o la reproduccion por *medio de la intuicion repetida*, que forma el grado mas inferior del recuerdo;

*b)* La *reproduccion* libre, que se realiza sin una causa esterior.

2. La *asociacion* es el enlace de representaciones en *grupos o filas*, facilitando así en alto grado la reproduccion. El enlace se efectúa segun las siguentes *cuatro leyes de asociacion*: la de *semejanza,* del *contraste*, de la *coexistencia* i de la *sucesion*. Estas leyes son como sigue:

*a)* Las representaciones *semejantes* se ligan i reproducen entre sí;

*b)* Las representaciones *contrarias*, pero que tienen puntos comunes de contacto, se ligan i reproducen entre sí;

*c)* Las representaciones de cosas que se hallaban reunidas, i que se refieren al mismo *lugar* o *tiempo*, a la misma *persona* o al mismo objeto, se ligan i reproducen entre sí; igualmente las representaciones i sus *denominaciones*;

*d)* Las representaciones que han sido obtenidas en una *sucesion* inmediata se asocian en una fila de reproducciones i se reproducen entre sí.

3. *Especies de reproduccion.*—Con respecto a la participacion de la *voluntad* en la reproduccion, se distinguen:

*a)* Una reproduccion *involuntaria* que se efectúa sin intuicion ni voluntad, i que se designa como *ocurrencia*;

*b)* Una reproduccion *voluntaria,* en la cual las representaciones son traidas *intencionalmente* a la memoria. Si esta actividad va acompañada de un esfuerzo, se llama *meditacion.* Cuando una representacion ya no puede ser reproducida, está olvidada.

4. *Las condiciones de una fácil reproduccion son:*

*a) La claridad i distincion* de las representaciones recibidas;

*b) La reproduccion frecuente* de éstas;

*c)* La *asociacion* exacta i múltiple de las representaciones;

*d)* La viva participacion del *ánimo o el vivo* interes en la representacion; pero, sin embargo, sin una fuerte escitacion del ánimo en la reproduccion misma;

*e)* Un *estado tranquilo i sano del ánimo* i evitar las *impresiones perturbadoras de los sentidos.*

5. La importancia de la reproduccion para la vida del espíritu es mui grande, por cuanto ella ejerce una influencia poderosa en el *conocimiento, el sentimiento i la voluntad.*

*a)* Ejerce influencia en el conocimiento, porque la reproduccion libra del olvido a las representaciones, las graba mas profundamente, las enlaza por todos lados i las lleva a una claridad completa, haciéndolas una propiedad duradera del alma; en las reproducciones se fundan tambien las *habilidades.*

*b)* Por medio de la reproduccion se despiertan igualmente diversos *sentimientos.* Verdad es que, ante todo, se reproduce solo la representacion de los sentimientos existentes, pero teniendo lo representado una ganancia o pérdida *duradera* (espiritual o física) para nosotros, i, en consecuencia, una significacion presente, i continuando en su obra de algun modo, su recuerdo despierta sentimientos de alegría o de dolor.

La reproduccion obra en la *voluntad,* escitando al hombre, primero, a tomar determinaciones o por lo ménos fortaleciéndolo en éstas; segundo, desterrando de su memoria las representaciones funestas; tercero, dirijiéndolo en sus *costumbres i hábitos.*

### C. Aplicacion a la educacion

La educacion debe facilitar la reproduccion de las buenas representaciones, por cuyo medio se destierran las malas. Para esto se debe promover todo lo que, segun el punto A 4, facilita la reproduccion.

1. En conformidad con lo allí espuesto, la educacion tiene principalmente que cuidar de la *claridad* i *distincion* de las representaciones; lo que depende, en primer lugar, del cuidado exacto de la *intuicion* (véase § 8), en seguida, de la impresion sólida de las representaciones, de modo que el alma alcance sobre ellas un completo dominio (véase § 9).

Por esto el maestro debe hacer que sus alumnos reproduzcan muchas veces, verbal i por escrito, lo que han tratado i aprendido por la enseñanza intuitiva, de ciencias naturales, jeografía etc., es decir, hacerlo nuevamente repetir, describir o tambien dibujar; en una palabra, *ejercitar* todo suficientemente (El ejercicio hace al maestro). Para obtener el dominio libre de las representaciones, sirve tambien la reproduccion en lo posible *libre* i *conexionada* de parte de los alumnos.

2. Una actualizacion fácil de las representaciones exije ademas una *repeticion frecuente*. Esta no debe postergarse hasta fines delaño escolar, sino que se la ha de practicar despues de cada leccion i de cada período mas o ménos grande. Con frecuencia deberá hacerse elaborar, mediante la intuicion repetida de los objetos, cuadros, mapas, etc., a fin de que la representacion no palidezca i resulte, al fin, que los alumnos solo retienen las palabras en vez de conservar siempre un cuadro fresco en su espíritu.

La repeticion se hace, *primero*, *en la misma sucesion* en la cual se obtuvieron las representaciones, a fin de que éstas se aseguren en aquéllas; despues, en otra sucesion para que los alumnos las aprendan i dispongan de ellas, no solo mecánica, sino tambien libremente. Así, por ejemplo, tratándose de los lugares jeográficos, se han de aprender primero hácia abajo i despues hácia arriba; en seguida seguir con su tamaño, su importancia, etc. En la historia de las guerras de Chile, primero, segun su órden cronolójico, despues segun su clase, su importancia, etc. Las plantas i animales pueden ser enumerados, primero, segun su clase i familia; despues, segun sus utilidades, perjuicios, patria, etc. De la misma manera se pueden tambien ordenar i repetir las historias bíblicas i poesías, segun sus diversos puntos de vista. Por medio de un cambio semejante, los alumnos obtienen en la repeticion mas interes i aprenden a observar a las cosas dediversas maneras.

Con frecuencia la repeticion puede verificarse ademas indirectamente, cuando el maestro, en el tratamiento de un

objeto, trae i hace reproducir materias enseñadas anteriormente, para la esplicacion o comparacion. Esta repeticion *ocasional indirecta* es de gran importancia para comprender i retener las representaciones.

Una grande importancia para la reproduccion tiene asímismo la aplicacion correcta de los *auxiliares de reproduccion*, por los cuales el maestro ayuda al alumno.

El maestro debe prestar auxilio siempre que la reproduccion se detenga o embarace. Mas, no debe dar sencillamente al alumno la representacion olvidada, sino escitarle a meditar, a acordarse por sí mismo, guiándole por el camino recto. Solo una ayuda semejante cultiva i forma al espíritu. Esta puede tener lugar, mediante una pregunta o una indicacion; algunas veces, haciendo uso de una palabra. Esta se funda en las leyes de la asociacion. Cuando el alumno debe dar razon, v. gr., de los animales feroces o de rapiña, pero no puede acordarse del lobo; el maestro le puede decir, por ejemplo "que ese animal se parece al perro", por lo cual el alumno se acordará sin duda del lobo (lei de la semejanza). Si un alumno, describiendo la costa de Chile en el norte, no puede acordarse de la rada de Iquique, puede decírsele: "ahí murió Arturo Prat" (lei de coexistencia). En una historia o descripcion se puede llamar la atencion del alumno a la anterior o preguntarle qué es lo que debiera seguir o hacerle comenzar de nuevo el capítulo respectivo (lei de la sucesion).

3. En la enseñanza se ha de procurar un *enlace* i asociacion correcta i múltiple de las representaciones, a fin de que se verifique no de una manera desordenada, segun simples circunstancias secundarias (como de ciento a mil, de Chile al polo norte), sino en un *órden conveniente, determinado por el espíritu mismo.* Por esta razon, se debe seguir en cada ramo un curso exacto i un plan determinado en el tratamiento de cada objeto; de tal suerte que los capítulos, v. gr. de historia i jeografía, se sucedan de una manera correcta; que en la enseñanza intuitiva se reuna un grupo de objetos de la mis-

ma especie; en las ciencias naturales de una familia de animales, plantas, etc.

De la misma manera, en los diversos ramos se han de relacionar las materias semejantes o de algun parentezco: v. gr., historias de personajes bíblicos con aquellos de la historia patria o los trozos del libro de lectura; materia de historia i jeografía (teatro de la historia); jeografía i ciencias naturales (climas i productos).

4. El maestro procurará despertar tambien el *ánimo* i el *interes* del niño por la cosa misma; a fin de que éste siga la enseñanza con verdadera atencion; tenga gusto por las cosas i hechos de que se habla; se entusiasme por las personas que toman parte en la accion, conservándolas por esto como un recuerdo agradable. Con tal motivo, el maestro evitará en lo posible toda enumeracion simplemente esterior de los hechos i se concretará a lo mas indispensable; tratándose de los hombres, fechas, etc., procurará presentar al alma del niño los objetos i acontecimientos de la manera mas *viva* i *plástica* posible.

5. El maestro se esforzará por mantener léjos del niño las impresiones sensitivas perturbadoras, como el miedo, el temor i otras.

## § 11.—LA MEMORIA

### A. Ejemplos i tratamiento

1. *Definicion de la memoria.*—Como lo demuestran los ejemplos citados en los párrafos 9 i 10, el alma tiene la facultad de retener las representaciones i sus designaciones, de modo que pueden ser traidas de nuevo al acuerdo en un estado invariable. Esta facultad la llamamos *memoria.*

La retecion *solo de las representaciones*, sin sus nombres se llama *memoria real* o memoria de los hechos (memoria

de personas, lugares, sonidos, tonos,etc.), denominada por otros *memoria o imajinacion reproductiva*, porque en ella descansa el recuerdo o la reproduccion de las representaciones. Cuando la memoria retiene tambien las *designaciones* (palabras, nombres, señales), se llama *memoria de palabras, de nombres o señales (1).*

2. *Condiciones de la memoria.*—Con respecto a la *estension i fuerza* (intensidad), la memoria es mui desigual en los hombres i hasta en un mismo individuo, segun las distintas cualidades climatéricas. El uno aprende pronto i sin gran trabajo, el otro solo despacio i con grandes esfuerzos; uno tiene buena memoria para los nombres, pero mala para los números; otro para lo contrario; i un tercero retiene todo bien. Este último posee una memoria *jeneral*, los otros dos solo una *parcial*. Miéntras los unos pueden reproducir con *seguridad i exactitud* las representaciones i nombres aun despues de *largo tiempo*, los otros las olvidan pronto, siendo en la repeticion inseguros e inexactos. De una *buena* memoria se exije:

*a) Jeneralidad*, *b) facilidad* (prontitud) de la *impresion*, *c) duracion de* lo retenido, *d) fidelidad* de la reproduccion.

En ciertos hombres encontramos unidas estas buenas cualidades; pero algunas veces observamos una escelente memoria en este sentido, i una mala en aquél. Así sucede, por ejemplo, que uno puede aprender lijero, pero no retenerlo bien en seguida, miéntras con otro pasa lo contrario.

3. *La impresion* (inculcacion) *de la memoria* se verifica de diversas maneras. En muchos casos queremos retener algo, no *literalmente*, sino segun *su sentido*, como por ejemplo, los acontecimientos de la historia, mucho de la jeografía i de las ciencias naturales i físicas, el contenido de trozos de lectura i cosas semejantes. Esto se verifica por el camino de la intuicion, representacion i reproduccion de estaúltima (véase § 8-10).

(1) Algunos psicólogos usan la palabra memoria solo en el segundo sentido, lo cual no corresponde al uso jeneral de una lengua.

Sin embargo, con frecuencia deseamos grabarnos algo en una *forma completamente determinada*, esto es, en *ciertas palabras o números* o en una *sucesion precisa*, de modo que lo aprendamos de memoria, como ser canciones profanas i relijiosas, poesías de toda clase, sentencias i narraciones, trozos o pasajes literarios, nombres, fechas i números de la historia, jeografía, ciencias naturales, etc., formas gramaticales, o matemáticas, melodías i piezas de música, etc. En tal caso, procuramos retener esto sólidamente en la memoria. Esta *impresion intencional en una forma determinada, se llama memorizacion* o *aprendizaje de memoria.*

Hai tres clases de *impresiones de la memoria*: *mecánica*, *juiciosa* o *intelijente* i *artificial.*

*a)* La *mecánica* es de importancia para el aprendizaje de memoria de poesías i otras piezas literarias, de canciones relijiosas i sentencias o proverbios, de séries de nombres jeográficos, históricos i de las ciencias naturales i físicas (como de las alturas de los Andes, las provincias de Chile, los hijos de Jacob, los profetas, las clases de plantas o animales); para el aprendizaje del alfabeto, de la tabla de multiplicar, de la conjugacion de verbos i formas gramaticales o matemáticas, etc. Ella consiste en que nos grabamos séries de palabras, nombres i números bajo una *relacion esterior determinada* o en una precisa *sucesion* que, mediante la repeticion hecha en el mismo órden, nos las apropiamos de modo que, segun las leyes de asociacion, de coexistencia i sucesion, pueden ser reproducidas tambien en la misma o igual sucesion. La impresion es efectúa mas fácil i seguramente, cuando lo que se haya de aprender ya se está ligado entre sí en alguna forma, razon por la cual un discurso en verso se aprende con mas facilidad que otro en prosa: el metro i la rima mantienen ligadas las séries o filas de palabras. El aprendizaje puede tambien facilitarse por medio de *impresiones reforzadas* de los *sentidos*, como por el aprendizaje de memoria en alta voz, por el coro o cuando anotamos la pájina del libro o el lugar en que está algo, o *tomamos nota o subrayamos* palabras o números.

La inculcacion mecánica, como lo demuestran los casos enumerados, es indispensable i de gran importancia para todo aprendizaje de memoria. Pero no basta por sí sola, pues si un niño aprende *solo* mecánicamente, no sabria desde luego aplicar bien lo aprendido, como sucederia con reglas gramaticales i formas matemáticas. Su saber, en consecuencia, no tendria valor ninguno para él; se sentiria inseguro, tan pronto como no supiera bien una palabra o cuando tuviera que esponer lo aprendido en otra sucesion diversa o partir del centro a los estremos. El sabe, por ejemplo, las alturas de la cordillera de los Andes de norte a sur, pero nó en el sentido contrario i tampoco comenzando por el centro o avanzando hácia el norte o el sur. Puede decir bien cuanto es $5\times9$, pero no $9\times5$; queda suspenso en la declamacion de una poesía, cuando por alguna causa ha perdido «el hilo», i no puede continuar hasta tanto no repite lo anterior, i pasa de una estrofa, de una cancion o sentencia a otra enteramente diversa, porque allá se hallan por casualidad las mismas palabras. Tambien los oradores que se atienen mas a la sucesion esterna de las palabras que al curso de los pensamientos, quedan suspensos con facilidad.

*b)* Con tal motivo, la impresion memoriativa *intelijente* debe unirse a la mecánica. Tiene su apoyo en la *intelijencia* de aquello que ha de aprenderse, comprendiendo el *sentido*, la *significacion* de cada palabra o frase, la *relacion* de las partes i pensamientos en particular i el curso de estos últimos. Este es, pues, un aprendizaje *pensante*, si se quiere, desde que nos dirije a la memoria i a cosas pensadas, miéntras el simple aprendizaje mecánico es un trabajo que carece de pensamientos.

La impresion intelijente, segun esto, se funda en la *intelijencia* i en el *interes* que se tiene por la *cosa* misma; en la ordenacion de lo nuevo en el círculo existente de pensamientos, i en la claridad de las intuiciones i representaciones. Esta memorizacion es promovida, principalmente, por la division compendiosa, la agrupacion i el pulimiento de la materia del aprendizaje.

Con la ayuda de una disposicion clara se puede retener i

reproducir con facilidad un discurso: por ejemplo, las cifras i nombres que se agrupan de un modo semejante se retienen mas fácilmente; lo mismo sucede tambien cuando, al estudiar el Antiguo Testamento, anotamos que despues de los libros de Moises siguen tres aislados (Josué, Jueces, Rut), en seguida tres dobles (Samuel, Reyes, Crónica) i, al fin, otros tres particulares (Esdras, Nehemias, Ester); o cuando distribuimos en grupos separados las provincias de Chile o las de la República Arjentina, o los estados de Norte América, colocamos juntas las fechas del nacimiento de dos grandes hombres (1).

Es indudable tambien que para la impregnacion de la memoria, no basta tampoco la sola intelijencia, sino que ésta debe ser protejida por la memorizacion mecánica. Ambas especies de impregnacion, bien entendidas, no se escluyen, sino que se completan.

Segun algunos autores, la mecánica es llamada tambien «aprendizaje esterno» (en sentido estricto); i la intelijente, «aprendizaje interno». «El aprendizaje esterior de memoria, hijo mio, dice un poeta, es un deber; mas no te olvides de aprender interiormente; lo aprendido de memoria te brota de los labios; lo aprendido interiormente parte vivo de la intelijencia».

*c)* La impregnacion *artificial* de la memoria, procura protejer a ésta por medios auxiliares que no están en la materia misma que se aprende, sino que le son traidos i ligados de una manera «artificial», grabándonos en la mente palabras i cifras que nos deben recordar aquellas de que se trata, v. gr. «B=Balmaceda. G=Guerra civil. P=Prat=Combate naval de Iquique», etc.

Esta especie de impregnacion es, por lo jeneral, un rodeo i

(1) En algunos testos se consideran estas cosas de aprendizaje como de impresion *artificial*. Se ha de tener presente, empero, que no se aplican medios «artificiales» que son estraños a la misma materia de aprendizaje, sino solo los que se hallan *en esta misma;* ella no es, pues, grabada artificialmente.

hace mecánico lo espiritual. Por esto es que se recomienda la mnemotécnica, solo cuando los medios artificiales de la memoria se presentan por sí mismos, sin buscarlos, pudiendo ser comprendidos fácilmente por el alumno. De este modo se puede tener presente, por ejemplo, la sucesion de los puntos de un capítulo de Psicolojía, v. gr., el de la reproduccion, haciendo uso de una palabra compuesta de las iniciales: «Deid»: D=definicion; E=especies de reprod.; I=importancia; D=desarrollo.

4. *Desarrollo de la memoria.*—Un niño pequeño retiene, al principio, solo las representaciones, sin sus nombres: conoce, v. gr., a la madre, los hermanos, la sirviente; esto es, tiene representaciones de estas personas, ántes que las conozca por el nombre; es decir, ántes de entender las palabras o de unir éstas a las representaciones, i de atenerse a estas uniones. En consecuencia, aquí halla su esplicacion aquella sentencia pedagójica que dice: «Primero la cosa i despues su denominacion». Indudablemente, en los grados posteriores del desarrollo la relacion se cambia, de modo que el tiempo entre la formacion de la representacion i de su nombre se hace siempre menor, llegando a efectuarse, al fin, en uno i el mismo intervalo de tiempo.

Sin embargo, ántes que el niño pueda hablar, se le graban tambien los nombres de las representaciones; pues se ve que si oye el nombre de su hermano «Pancho», lo mira. Tan pronto como aprende a hablar puede pasar tambien de la representacion a su nombre, i de esta manera, ántes de la edad escolar, se graban en la memoria las representaciones i nombres de una infinidad de cosas que se hallan dentro de su horizonte.

Al llegar a la edad escolar, la memoria es particularmente apta para el aprendizaje. Al principio, mas para la impregnacion mecánica; mas tarde con preferencia para la intelijente, alcanzando gradualmente a su mayor fuerza de desarrollo al fin de la edad de la escuela. Pero por medio del cuidado i del ejercicio, puede ser conservada franca i firme, aun hasta la edad mas avanzada, aunque entónces el espíritu se ocupe mas en el

aprendizaje intelijente que en el de memoria. De aquí viene el adajio que dice: «Lo que no aprendió Juanito, jamas lo aprende de Juan».

Para conservar la fuerza de la memoria (fuerza memorativa), es mui útil tambien usar de una gran templanza, especialmente en las bebidas alcohólicas, i evitar los recargos intelectuales i la sobreescitacion de los nervios.

5. *Importancia de la memoria.*—La importancia que tiene la retencion de las representaciones para la totalidad de la vida del espíritu, la vimos ya al hablar de la reproduccion; de allí justamente se desprende la importancia de la memoria. La reconocemos tambien por la significacion de lo que nos *grabamos* con intencion, como es el *aprendizaje* de *memoria.* Este tiene un gran valor, sobre todo para el saber. Cuando un alumno no puede retener hechos, nombres i números determinados, no alcanza, no llega a un saber cierto ni en la historia, ni en la jeografia, ni en las ciencias naturales, etc. I hasta para comprender el cálculo o la aritmética con exactitud, se necesita de la memoria. El que, por ejemplo, no aprende la tabla pitagórica no puede multiplicar con perfeccion. Cuanto mayor es el número de representaciones i designaciones o nombres que posee el alma, tanto mas fácil le es tambien comprender i ordenar las nuevas.

Ademas, la memoria tiene gran importancia, no solo para el conocimiento, sino tambien para el *ánimo* i la *voluntad.* ¡Cuántos i cuán hermosos sentimientos puede despertar en el alma una bella cancion que ensalza el amor maternal o la patria! Una cancion entusiasma mucho mas cuando el hombre, junto al hermoso lenguaje, puede representarse exactamente cada una de sus partes especiales, que cuando la sabe solo en jeneral.

Por medio del esfuerzo que exije la impregnacion, se fortalece tambien la voluntad. Una memoria segura i ejercitada, es asimismo de gran mérito para las ocupaciones prácticas, para la casa, la economía, el negocio i los oficios. Por fin, una buena memoria impulsa igualmente la habilidad en el lenguaje.

Sin embargo, se procederia al reves, si la cultura de un hombre se buscase solo en un simple saber de memoria. ¡Cuántas cosas nos apropiamos en la intelijencia por la intuicion, el oido i la lectura, por el pensar i la comprension, por la repeticion involuntaria i el ejercicio; es decir, sin grabárnoslas de memoria i con intencion! Piénsese solo en el conocimiento de nuestra propia patria i de todos los objetos que tenemos en ella, en la casa i en la naturaleza, como tambien en el conocimiento de nuestra lengua materna; i veremos que lo aprendido de memoria forma solo una parte reducida, comparada con el saber que hemos ganado desde la juventud, mediante la intuicion, el oido, la lectura i el constante ejercicio.

Lo que *aprendemos* i *nos grabamos* con reflexion no nos lo apropiamos por medio del aprendizaje de memoria, sino de una manera *libre* por la *intuicion*, la *representacion* i el *pensar*. Para mucho de lo que aprendemos, ya sea de la historia bíblica, nacional o universal, ya de la jeografía o ciencias naturales, etc., para mucho de esto, la reproduccion *libre*, conforme al *sentido* de la materia, es de mucha mayor importancia que el aprendizaje i repeticion *al pié de la letra*; porque, en el primer caso, el hombre piensa mucho mas. En el conocimiento, lo que sabemos de memoria i podemos repetir con palabras i números determinados, jamas tiene el mayor valor. Si alguien, por ejemplo, ha estudiado a fondo la historia i ganado un juicio sólido sobre las relaciones i acontecimientos de la vida pública, i un conocimiento exacto sobre el presente i sus deberes i entusiasmo por todo lo bueno; pero que despues de algunos años se le olvidan muchos detalles o particularidades de la historia, ése, a pesar de todo, no cuenta con una *cultura* histórica mas elevada que la de aquel que sabe bien una gran cantidad de hechos, nombres i números, aunque por lo demas nada hubiere aprendido. Igual cosa sucede con los conocimientos de la literatura, jeografía, ciencias naturales etc.

El saber de memoria las materias *relijiosas* tiene asimismo un verdadero valor para la cultura relijiosa, solo cuan-

do el hombre ha comprendido esas materias, pensando i sintiendo.

Las materias memorativas son, sin duda, un material sumamente importante e indispensable para el pensar; pero deben ser elaboradas por las tres facultades del alma, pensar, sentir i querer, i de aquí es que ellas pueden formar solo *una* parte de nuestra cultura.

## B. Resúmen

1. *Definicion.*—La *memoria* es la facultad de retener representaciones i sus relaciones de tal manera que pueden volver al estado de acuerdo, sin alteracion o cambio.

Cuando esta retencion se refiere *solo a representaciones*, se llama *memoria real o de los hechos* (memoria del lugar, la persona, el sonido, etc.) o tambien *memoria* o *imajinacion reproductiva*; pero cuando el alma mantiene firmes i unidas la reproduccion i denominacion, de un modo tal que pueda pasar, siempre que quiera, de la una a la otra, entónces se tiene la *memoria* de *palabras*, *nombres* o *señales*.

2. *Condiciones de una buena memoria.*—De una buena memoria se exije: *a*) *jeneralidad*, *b*) *facilidad* de *la impresion*, *c*) *duracion de lo retenido*, i *d*) *fidelidad en la repeticion*.

3. *Impregnacion de la memoria.*—La inculcacion intencional de las representaciones i sus denominaciones (palabras, nombres, números) en una *forma* o sucesion *determinada*, se llama *aprender de memoria o memorizar*.

Distinguimos tres especies de memorizacion: *a*) la *mecánica*, que consiste en la retencion del enlace esterior, segun las leyes de asociacion, de coexistencia i de sucesion; *b*) la *juiciosa e intelijente*, que consiste en la *comprension* del *sentido*, i *c*) la *artificial*, que se apoya en la ayuda de un *medio estraño* a la cosa misma.

Esta última tiene solo una reducida importancia, miéntras el aprendizaje correcto i justo exije un enlace exacto de las dos primeras especies.

4. *El desarrollo de la memoria* se realiza desde la apropiacion de las representaciones al enlace de éstas con sus nombres, hasta la retencion de esta union. La memoria alcanza progresivamente a su mayor intensidad a la conclusion de la edad escolar (los 14 años de edad); pero puede ser conservada fresca i fuerte hasta una edad avanzada, por medio de la templanza i evitando esfuerzos intelectuales escesivos.

5. *Importancia.*—La memoria es mui importante para nuestra vida espiritual; pues nos conduce a un *saber* seguro, impulsando el sentimiento i la *voluntad*; *fortifica* tambien *la voluntad* por el esfuerzo exijido en el aprendizaje; nos auxilia en las ocupaciones prácticas i promueve la *habilidad del lenguaje.* Sin embargo, por sí sola no puede conducir al hombre a una verdadera cultura; pero el alma recibe de ella el material que elabora o trabaja, pensando, sintiendo i queriendo, con lo que presta su utilidad en la vida del espíritu.

### C. Aplicacion a la educacion

Los antiguos decían: «Solo sabemos lo que retenemos en la memoria». En la «escuela antigua» se cuidó casi esclusivamente de la memoria mecánica. Rousseau i otros combatieron este defecto, lo que trajo un cierto descuido de la memoria. La pedagojía actual da gran importancia al *cuidado esmerado* de la memoria, pero desecha su *ejercicio parcial* o defectuoso a espensas de las demas fuerzas i actividades del alma, exijiendo por esto que la clara intuicion i representacion, el justo pensar i comprender, el sentimiento i la fantasía, no se menoscaben, sino, al contrario, se les promueva. Por lo que toca al cuidado de la memoria, se han de tomar en consideracion los siguientes principios:

1. *Con relacion al* tiempo.—En la juventud se ha de ejercitar la memoria; pues en esta época se efectúa con mayor facilidad el aprendizaje. Sin embargo, no se la debe esforzar demasiado

ántes de la formacion cuantitativa del cerebro (Véase párrafo 3). Desde esta fecha hasta su desarrollo mas elevado, se han de aumentar solo poco a poco las exijencias impuestas a ella.

2. *Con relacion a la* MEDIDA *ó* CANTIDAD.—De una vez conviene aprender solo *poco* de memoria, para que todo pueda ser *grabado bien* i *retenido por largo tiempo.* De las historias sagrada, universal i nacional, de la jeografía i ciencia natural i física, se aprenderán solo aquellos hechos, nombres i fechas indispensables para servir de auxiliares al contenido; de la relijion solo un número reducido de principios o preceptos relijiosos i de canciones sagradas; de la literatura solo una seleccion escojida de poesías i de trozos de lectura, etc. Lo que se aprende debe tener un *valor permanente*, duradero para el hombre. Léjos todo negocio, todo tráfico infructuoso de la memoria, que no haria mas que robar el tiempo i la fuerza, sobrecargar i perjudicar a la memoria misma; la que no podria retenerlo todo, haciéndose así insegura.

3. *Con respecto a la* MATERIA MEMORATIVA.—Lo que se ha de grabar verbalmente, debe ser algo ejemplar, modelo, no solo en cuanto al contenido, sino tambien a la forma.

4. *Con relacion a la especie de* IMPRESION.—Todo lo que se ha de aprender de memoria debe grabarse de una manera *segura* i *sólida.* En primer lugar, porque entónces lo aprendido tiene un valor más grande; i en segundo, porque un aprendizaje defectuoso perjudica a la misma memoria. De aquí que se debe aprender *no solo mecánica*, sino al mismo tiempo *intelectualmente.* El maestro no debe enseñar de memoria a los niños *nada de lo que no han entendido.* Lo que debe ser aprendido de memoria se les debe ántes *esplicar*, haciéndolo en lo posible *intuitivo* i despertando por ello el *sentimiento* i el *vivo interes* de los alumnos; pues lo que causa fastidio i hace indiferente entra difícilmente a la cabeza i se olvida con facilidad, miéntras lo interesante arroba pronto i por largo tiempo.

Importante es que el aprendizaje mismo de memoria sea practicado de una manera correcta, i de aquí que, por lo ménos, una parte de este trabajo se efectuará en la misma escuela.

5. *Por medio de la* REPETICION *frecuente i conveniente, se ha de asegurar lo aprendido, previniéndolo del olvido* («La repeticion es la madre de los estudios»).—En ésta debe tenerse presente todo lo que se ha dicho sobre la repeticion, al tratar de la reproduccion (Véase § 10, C. 2).

Lo que se ha aprendido de memoria verbalmente, debe repetirse *segun su sentido*, con buena acentuacion i disposicion correcta.

## § 12.—LA FANTASIA

### A. EJEMPLOS I DISCUSION

1. PROCEDENCIA I DEFINICION *de las imájenes de la fantasía.*—Al hablar de «La muñeca de Rosita» *(El Lector Americano*, libro I) nos formamos en la mente un cuadro sobre Rosita i el taller de zapatería del maestro Morales, a pesar de que no hemos visto nada de ello, en la realidad. «Möros traspasó con su puñal la vestidura del tirano Dionisio; a él lo maltrató una cuadrilla de alguaciles», nos cuenta un autor. Al leer esto nos representamos al tirano, á Möros con el puñal i a los alguaciles. De la misma manera nos formamos representaciones de las personas i acciones que nos presentan los poemas épicos o dramáticos, la historia, los cuentos i fábulas. Con la ayuda de la misma facultad, nos representamos la «ilusion poética» de un drama o de una pieza de teatros; es decir, podemos pensar como *real* la accion representada.

Cuando el maestro cuenta a sus alumnos una historia sagrada, la de David i Goliat, por ejemplo, ellos se representan las personas i cosas, i los hechos que allí se verifican: al rei Saul i al pastor David, al jigante Goliat i su pica, la pedrada, etc. Una cosa igual sucede en las narraciones de la historia nacional, v. gr., del combate de Iquique, la batalla de Maipo, etc., en las cuales los niños se hacen un cuadro vivo de la tripulacion, del ejército, etc.

De la misma manera, el alumno se forma un cuadro en su espíritu cuando el maestro describe en la *jeografía* algo que los niños no han visto, v. gr., un paisaje lejano, un desierto, el océano, una gran ciudad. El gran poeta aleman Schiller pudo formarse, según las fuentes históricas i las pinturas de Goethe, un cuadro tan claro de la antigua Helvecia, como si la hubiera visto él mismo.

Por estos ejemplos vemos que el alma puede crearse representaciones de las cuales no ha tenido una intuicion. Esta facultad se llama *fantasía.*

En los casos precitados la fantasía ha formado sus representaciones, segun lo que hemos oido o leido *de otros*, es decir, segun *comunicacion* ajena (narraciones, pinturas, descripciones), i por esto se la puede llamar fantasía *imitativa.*

Empero, el alma crea tambien cuadros que forma no por comunicaciones de otros, sino enteramente *libre.* En el niño, esta actividad se observa sobre todo en el *juego.* Las niñas se imajinan, por ejemplo, que sus juguetes son mercaderías, que una de ellas es la vendedora i las demas compradoras, i con estos papeles concuerdan tambien sus conversaciones i acciones. O bien se representan que sus muñecas son verdaderos niños que comen i beben, rien i lloran, duermen i dispiertan, enferman i mueren. Los niños se representan que sus soldados de carton hablan i hacen ejercicios con ellos, los dejan caer como heridos i levantar de nuevo. Los niños hacen de un zapato una cama o un carro; con palitos fabrican casas, aldeas, ciudades i jardines. En consecuencia, trasforman, dan vida i personifican las cosas en su fantasía, i crean *nuevas* representaciones.

Tambien nosotros, desde la juventud, nos representamos cuadros de nuestro futuro porvenir; de lo que seremos i tendremos; nos representamos los hechos i placeres futuros. Estos cuadros son, con frecuencia, sueños o castillos en el aire; muchas veces tambien de goces i deleites sensitivos; pero, por lo comun, *ideales*; es decir, cuadros de cosas que nos representamos en su mayor perfeccion posible: nos figuramos

hombres adornados con todas las virtudes o distinguidos en este o aquel sentido, v. gr., eminentes patriotas, profesores, músicos etc.

A las representaciones creadas por la fantasía, pertenecen tambien todas las *poesías*, desde que el poeta se traza ántes, en su espíritu, un cuadro de las personas i acciones que espone. De la misma manera pasa con el pintor i el escultor; en jeneral, con cada artista.

Cuando la fantasía no saca sus cuadros de las comunicaciones de otros, sino que los crea *libremente*, se llama fantasía *reproductiva*, o fantasía, en sentido estricto.

2. *Materia i forma de las imájenes de la fantasía.*—La fantasía no crea la materia de sus cuadros, sino que la toma de las representaciones que hemos formado por medio de la intuicion. Al tirano de que hablamos al principio, nos lo representamos segun el cuadro de hombres oscuros; los Himalayas segun los Andes; Londres segun ciudades conocidas, aunque mucho mas poblada. La fantasía tampoco es creadora en el sentido de que puede sacar sus cuadros de la nada. Los niños hacen el papel de comerciantes i compradores porque han visto u oido algo de ellos; de madres e hijos, porque lo ven diariamente. Los niños que con frecuencia ven militares i batallones, juegan con gusto con soldados de plomo i carton, i, al contrario, los que cuidan ganados, con manadas imajinarias de animales. Segun esto, todos toman de su horizonte de intuicion la materia de las imájenes de su fantasía.

Nos pintamos goces futuros en conformidad a aquello que ya conocemos por esperiencia ó por comunicaciones de los demas; solo le damos otra forma i el color mas hermoso posible.

Nos formamos los *ideales* segun los cuadros acabados que conocemos por la esperiencia o por la comunicacion ajena. Así, por ejemplo, el ideal de un hombre, talvez segun el cuadro de nuestro padre o maestro o amigo mui estimado; el de una mujer segun la imájen de nuestra propia madre, de-

jando a un lado las imperfecciones i atribuyéndole rasgos perfectos i virtudes de otras personas.

Los artistas sacan tambien la materia de su fantasía de las intuiciones i representaciones propias. Muchas poesías épicas i dramáticas tienen por base acontecimientos verdaderos o narraciones existentes que el poeta solo trasforma, esplana i adorna. Ahí tenemos, v. gr., la conocida poesía de Maria Stuardo. Hasta en lo mismo que el poeta ha inventado libremente en las personas de la representacion, en sus acciones i discursos, encontramos rasgos característicos de aquellos hombres que el poeta ha conocido personalmente o por el estudio; él solo enlaza estos rasgos de una manera enteramente libre, creando así nuevos cuadros.

En consecuencia, con relacion a la *materia* de sus imájenes, la fantasía se halla *ligada* al círculo de representacion existente, es decir, a las representaciones que poseemos, tomando de ellas los elementos o componentes (representaciones parciales) de sus cuadros. Por esta razon es que la fantasía toma el color particular del círculo de intuicion de los hombres, como ya lo hicimos notar en el juego de los niños. Los pueblos pastores o nómades en sus canciones, cuentos i mitos se ocupan preferentemente de la vida de pastores i de los rasgos i escenas particulares de ella i, al contrario, las razas de cazadores i guerreros con los cuadros o pasajes de la montería i de la guerra.

Sin embargo, la fantasía es *libre* con respecto a la *forma*, es decir, al enlace i configuracion de las representaciones. En efecto, la fantasía descompone las representaciones en sus elementos, que vuelve a enlazar de otra manera, con lo cual *cambia o trasforma* las primitivas. Empero, cuando la fantasía quiere producir representaciones importantes i obras de arte, se debe guiar por la naturaleza de las cosas; de lo contrario, se efectúa sin regla, convirtiéndose en caprichos estravagantes, caricaturas, etc. Al poeta no le es permitido hacer hablar i obrar a un niño como a un hombre formado, a un campesino como a un sabio; al pintor i escultor representar hombres con órganos que no correspondan en nada a los humanos.

*a)* Diversidad *de la fantasía segun la* estension *i la* fuerza *de la fantasía.*—En los juegos, algunos niños se distinguen por su viva fantasía. Asímismo, en la enseñanza, se notan en este sentido grandes diferencias. Miéntras los unos, con solo oir o leer una narracion pueden formarse un cuadro claro de las acciones i personas que allí se representan, los otros no pueden seguir en nada. En las composiciones los unos citan i aplican muchos cuadros, los otros ninguno. Algunas personas se ocupan vivamente de planes i cuadros futuros, otras viven casi esclusivamente en el presente. Un poeta tiene la cabeza llena de fantasías; un «práctico» moderado, se mantiene en lo «real».

Hai tiempos prosaicos, en los cuales hasta la poesía se debilita, que carecen de una viva fantasía, i hai otros que son entusiastas i fantásticos. Del mismo modo los pueblos manifiestan una distinta fantasía. La fantasía es *rica* o *pobre*, segun crea muchas i diversas representaciones o solo pocas, es decir, segun su *estension* sea mayor o menor; pero es *viva* o *fria* segun sus imájenes sean mas o ménos agudas, mas o ménos claras i distintas, esto es, segun como sea su *grado de fuerza.*

La causa de esta diversidad está, parte en las *dotes* o *disposiciones* naturales, parte en la mejor o peor *perfeccion* de éstas por la educacion i por las influencias de la vida.

*b)* Diversidad segun la especie *particular de las imájenes de la fantasía.*—Cada hombre se ocupa con preferencia de una *especie* (o especies) particular de cuadros de fantasía. Esto se observa principalmente en los artistas; pues el poeta, el compositor, el escultor, el pintor, cada cual se ocupa de una especie particular de representaciones, i dentro del mismo arte cada uno, a su vez, se manifiesta inclinado en una direccion especial; este pintor, por ejemplo, a los paisajes, aquél a los retratos, el tercero a los animales, etc.

Averiguando los medios por los cuales la fantasía se ve impulsada para crear justamente estos o aquellos cuadros, encontraremos que es el esterior, lo que vemos, oimos o leemos; lo que nos conduce a toda clase de asociaciones, uniones o combinaciones.

Pero la causa mas esencial porque la fantasía se halla escitada por lo esterior de una manera determinada o tambien sin una causa esterior, i se ocupa cabalmente con ésta o aquellas representaciones, está en el *interes* del alma por las representaciones, como ya se ha demostrado, al hablar de la reproduccion de las representaciones (Véase el § 9). Lo que nos escita vivamente, lo que corresponde a nuestros pensamientos, sentimientos i esfuerzos, es decir, a la disposicion de nuestra alma, sirve a la fantasía para formar sus representaciones. Cuando estamos tristes, no oimos con gusto historias alegres o divertidas; i cuando tenemos un ánimo alegre, no nos hacemos visiones sombrías. El poeta lleno de entusiasmo compone canciones patrióticas; en estado de afliccion, canciones consoladoras. Cuando se encuentra léjos de la patria, la nostaljia se apodera de él i canta a la patria lejana, i cuando la maravilla de la primavera despierta en su alma sentimientos de nuevo placer i alegría, canta a la primavera. Los sentimientos que mueven su alma, impulsan tambien su fantasía hácia una actividad correspondiente.

Esta diversidad se funda tambien en las diversas *disposiciones o dotes* naturales, en la distinta *perfeccion* de éstas i en las diferentes influencias espirituales i esteriores a que están sometidos los hombres.

*c*) *Diversidad segun los* GRADOS DEL DESARROLLO.—Al principio de la vida infantil, la fantasía se manifiesta estraordinariamente viva i sobrepasa con frecuencia, no solo los límites de lo real, sino tambien de lo posible, dando oríjen a toda clase de cuadros fabulosos i fantásticos (Véase § 1).

Sin embargo, mas tarde el niño ya no quiere aceptar como verdadero los cuentos o narraciones inverosímiles, aunque bajo la forma de poesía siempre los estime i aunque su fantasía se dirija mas a lo *real i posible*, tal como se lo presentan los cuentos i las narraciones de la niñez i de la familia, como tambien la historia sagrada i profana, la poesía i demas obras de arte, llegando así mas i mas a formar ideales propios o independientes.

Cierto es que en cada grado de la edad predomina una direccion de la fantasía, sin embargo no se pueden distinguir grados limitados en su desarrollo.

4. Influencias *de la fantasía en la vida del espíritu.*

*a*) *La fantasía es importante para el* conocimiento.—Obtenemos una gran parte de nuestras representaciones por medio de la fantasía. Sin ésta, nuestra vida representativa alcanzaria solo al punto a que llegan nuestras percepciones sensitivas, es decir, quedaria limitada a nuestro círculo intuitivo. Pero por la fantasía podemos comprender tambien las cosas mas distantes (v gr., en la jeografía) i los acontecimientos mas lejanos (historia) i todo lo grande que los hombres han creado (poesías i otras obras artísticas). En consecuencia, solo por medio de la fantasía se hace posible una enseñanza fructífera de la jeografía, historia, relijion i poesía. Sin fantasía no podemos comprender bien poesía alguna. Aparte de esto, la fuerza de la fantasía enriquece nuestras representaciones, conduce a la *comprension* o *intelijencia* de muchas verdades que solo nos podemos esplicar por representaciones concretas, es decir, por ejemplos, comparaciones, parábolas, cuadros, como se puede notar claramente en las predicaciones de Jesucristo. ¡Cuán rica es la abundancia de hermosos pensamientos, de verdades i enseñanzas profundas que nos ofrecen las obras poéticas!

*b*) *La fantasía ejerce tambien una poderosa influencia en la vida del sentimiento.*—Desde la niñez la fantasía forma una fuente de felicidad. ¡Cuán dichosos se sienten los niños con sus juegos! ¡Cómo brillan sus ojos durante las *narraciones* i cuentos! «Los niños no se cansan de volver a oir los mismos cuentos i narraciones, pues no solo son oyentes, sino que siempre viven de nuevo, con toda el alma, los momentos del placer i de la desgracia, del ánimo i del inesperado auxilio. De aquí que no quieran ser interrumpidos en esta vida fantástica por impresiones mutables, aunque ellas tuvieran el mismo sentido para nosotros.» (*Ciencia de la Educacion*, por Leutz).

En la *enseñanza escolar* el niño manifiesta mucho gusto cuando la puede seguir con la fantasía. Ama los cuadros i

paisajes que se le presentan con vivos colores, medio por el cual se fortifican muchas buenas cualidades, como el amor a la patria; simpatiza con las figuras de la historia nacional, de la poesía épica i dramática, sigue sus hechos i destinos con la mas viva participacion. I así como lo justo desarrolla entusiasmo, lo malo despierta indignacion i odio. El cuadro de los tormentos de Jesucristo despierta nuestro amor i gratitud; pero, horror por el pecado. Cosa semejante pasa en la lectura; pues el lector se conmueve muchas veces hasta el encanto o enajenamiento; pero tambien hasta el llanto.

La fantasía es igualmente una fuente de *placer* o dolor para los adultos. En *Guillermo Tell* se nos dice que Arnoldo de Melchthal llegó casi hasta la desesperacion por la ceguera de su padre, desgracia que la fantasía le pinta con los colores mas vivos; pero la idea de obtener la libertad, de la cual *oiría* por lo ménos su ciego padre, le hace recobrar el ánimo. Los cuadros de futuras felicidades i de goces esperados (fiestas, recreaciones, viajes), de mejores tiempos i condiciones (las profecías del profeta Israel), llenan el alma de alegre *esperanza*; pero tambien los placeres i gustos del pasado, se clasifican por la fantasía i se convierten en fuente constante de felicidad.

La vida interior o del sentimiento se *ennoblece* tambien por medio de creaciones, de cuadros puros de la fantasía, despertando en nosotros filantropía, confianza, gratitud, etc. La fantasía nos ayuda, por fin, a reemplazar por otros los sentimientos abrumadores i perniciosos i a darles otra direccion. Pero si la fantasía se ocupa preferentemente de las esperiencias tristes, llena el alma de amargo *dolor*. Los cuadros sombríos, abrumadores de lo futuro, despiertan *temor* i los de goce sensitivo *envenenan* los sentimientos. Segun esto, la fantasía puede ejercer tambien una influencia perjudicial en la vida del sentimiento.

*c) La fantasía es tambien de gran importancia para la* VOLUNTAD.—La historia nos cuenta la manera cómo algunos hombres célebres han sido impulsados a hechos memorables por medio de

los retratos o figuras de grandes héroes. Alejandro el Grande, en su juventud, leyó la guerra de Troya con predileccion i su héroe favorito era Aquiles. La estatua de Alejandro el Grande despertó en César el ardiente deseo de distinguirse tambien por medio de memorables acciones. De la misma manera la historia universal, i particularmente la nacional, despierta tambien en la enseñanza el entusiasmo i el vivo deseo de imitar a sus antepasados por el amor a la patria. Se convierten en magnífico modelo para la juventud, i de igual modo la fantasía nos presenta tambien como ideales los retratos de la historia santa i de las obras poéticas. Guillermo Tell, Arturo Prat, etc. son modelos e ideales de heróico amor a la libertad i la patria; Pestalozzi el ideal de un educador de filantropía abnegada; Jonatas el ideal de un amigo; Jesucristo, el ideal del mas elevado amor a Dios i a los hombres, de la mas pura relijiosidad i moralidad.

Sin embargo, no solo los ideales que la fantasía imitativa saca de la historia, del arte i de la relijion, sino tambien aquellos que nos creamos por nosotros mismos, son un impulso vigoroso de la voluntad. Al representarnos vivamente por la fantasía lo que, en el carácter de hombres, cristianos i ciudadanos, queremos ser i desempeñar en la familia, en una sociedad, en la comuna o en la patria, somos impelidos con toda la fuerza a este hermoso fin.

Con todo, la fantasía puede obrar tambien de una manera perniciosa en la voluntad, en cuanto ella, con sus cuadros impuros i obscenos, escita al deleite sensual. Las visiones o fantasmas lóbregas perjudican la voluntad i arrojan al hombre al precipicio de la desesperacion. Los sueños sobrescitantes i los castillos en el aire, lo hacen inútil para la vida; pues no encuentra la existencia tal como la habia soñado, no pudiendo por esto acomodarse a sus exijencias.

### B. Resúmen

1. *Oríjen i definicion de las imájenes de la fatasía.*—La *fan*

*tasía* es la facultad de formar representaciones que no provienen de la intuicion.

El hombre forma sus imájenes fantásticas segun las comunicaciones de *otros* (narraciones, pinturas, descripciones, representaciones poéticas), o *libremente*. En el primer caso se manifiesta la fantasía *imitadora;* en el último la creadora o la fantasía en sentido estricto.

2. *Materia i forma de la fantasía.*—Con respecto a la *materia* de sus imájenes, la fantasía se halla *ligada* al círculo representativo del hombre, pues ésta forma aquéllas de los elementos de las representaciones que ya poseemos; empero, es *libre* en la *forma*, es decir, en el cambio i trasformacion de las representaciones i de la variada union que da a sus elementos.

3. *Diversidad de la fantasía.*—*a*) Segun su *estension*, es decir, segun la *cantidad* i *diversidad* de sus imájenes, la fantasía es *rica* o *pobre*; segun su *intensidad* o *fuerza*, o sea la *determinacion* i *fuerza* de los cuadros, *viva* o *fria*.

*b)* Segun la *especie* de sus creaciones, la fantasía es asimismo distinta; lo que se observa sobre todo en las diversas *artes* (arte poética, musical i arquitectónica, pintura i escultura) i sus diferentes ramos. Muchas veces sucede que la fantasía es impulsada del esterior (por intuiciones del oido, la lectura) a manifestarse de una manera determinada; sin embargo, la causa mas fundamental por la cual ella se ocupa con preferencia de estos o aquellos cuadros, está en el interes del alma por las representaciones respectivas, por lo cual se puede dirijir al *sentimiento*.

Las diferencias indicadas en los puntos *a* i *b*, provienen de las *dotes* o disposiciones naturales, de la distinta *cultura* o *perfeccion* de éstas i de las diferentes influencias, impulsos o impedimentos de la vida física i espiritual.

*c)* En los diferentes grados de desarrollo, predominan ciertos aspectos de la actividad en la fantasía: en la niñez, la fantasía tiene mas apego a lo maravilloso; despues quiere una separacion entre la verdad i la poesía, i, al fin, la configuracion

consabida de ideales. Estos grados no son, con todo, limitados, ni tampoco se escluyen entre sí.

4. La fantasía ejerce una gran *influencia en la vida total del espíritu.*

*a)* En el *conocimiento*, facilitándonos la comprension de la historia, de la jeografia i de las obras poéticas, proporcionándonos así una gran parte de nuestras representaciones i aclarándonos tambien las verdades difíciles de entender, por medio de ejemplos, comparaciones i cuadros.

*b)* En el *sentimiento,* en cuanto las imájenes de la fantasía llenan el ánimo de alegría i esperanza, pero tambien de dolor, temor i goces sensitivos.

*c)* En la voluntad, impulsando al hombre a esforzarse constantemente por alcanzar los mas elevados ideales. Sin embargo, cuando la fantasía toma una direccion falsa, estropea la fuerza de voluntad i conduce al individuo por caminos perniciosos.

### C. Aplicacion a la educacion

Segun lo espuesto, las creaciones de la fantasía son de una influencia bastante poderosa; razon por la cual importa vijilar cuidadosamente su cultura, impulsándola en todo lo que fuere necesario; pero se la ha de precaver de sobre escitaciones i recargos i conservar en el justo medio, haciendo uso de una conveniente alimentacion i manifestacion.

Los medios apropiados para la consecucion de este fin son:

1. *La fuerza (esterior i moral) en todo aquello que pudiera herir al ojo i oido del niño.*—El niño no debe ver, oir ni leer nada de lo que no es puro i limpio. Un famoso escritor nos hace ver cuán pernicioso puede ser lo inmoral, lo impuro, para la fantasía de los niños, al comparar el corazon infantil con una tela fina i delicada, de la cual las manchas se pueden sacar con mucha mayor dificultad que de un paño ordinario; o con una yesca o un incentivo por medio del cual lo malo i pernicioso cunde con desembarazo sobre las masas. Considerando que las imáje-

nes de la fantasía provienen de las intuiciones i representaciones, hán de proporcionarse al niño solo aquellas de las cuales se orijinen creaciones morales, puras i nobles.

2. *El juego con objetos con otros niños*—Un niño sano por naturaleza juega con gusto; el educador no necesita, pues, hacer mucho para escitarlo a ello; pero tiene que cuidar de proporcionarle principalmente juguetes apropiados. Estos no deben ser valiosos, sino sencillos i prestarse a una diversidad de alteraciones i cambios, porque las trasformaciones son justamente las que dan mayor placer a la fantasía. Juguetes semejantes son, por ejemplo, las cajas con palitos u objetos de construcciones, con los cuales el niño pueda ejecutar las mas variadas; las muñecas que pueda vestir i desnudar; las manadas que agrupa de mui distintas maneras, etc. Muchos de estos juguetes son hechos por los padres mismos. Conviene, i es necesario, no recargar a los niños con objetos, ni renovarles inmediatamente los quebrados, a fin de que tomen cariño a sus juguetes i se entretengan gustosos con ellos.

Sin embargo, el niño quiere bien pronto jugar con otros niños. Por esto el educador debe ofrecerle esta ocasion, aunque poniendo ojo atento en los compañeros de juego i en el juego mismo. En éste no debe dirijir mucho a los niños, pero sí jugar con ellos de vez en cuando, para animarlos o para impulsar a los tímidos, o para enseñarles nuevos juegos.

3. *Las materias apropiadas a la enseñanza.*—Estas deben corresponder a cada uno de los grados de desarrollo de los niños, para despertar un vivo *interes* i encontrar los puntos verdaderos de enlace, necesario para la buena comprension. A esta clase de materias pertenecen:

*a)* Las *historias*: fábulas, tradiciones i narraciones en sentido estricto, pero no deben ser frias i comunes, como ciertas narraciones llamadas «morales», tampoco escitar i enardecer fuertemente la fantasía, como las historias de salteadores, salvajes i fantasmas o cuentos terribles. Al contrario, deben distinguirse por su *contenido moral* concerniente a la vida del

niño, i por una *forma atrayente*, de modo que manifiesten accion i vida.

*b)* Las *historias sagradas*, que ofrecen a la fantasía una rica abundancia de los cuadros o retratos mas hermosos, i esponen los pensamientos elevados en forma intuitiva, de manera que sirven de verdaderos modelos e ideales ilustrativos.

*c) Las pinturas* o *descripciones de la historia, de la jeografía i la vida de la naturaleza*; pero en la forma de *cuadros intuitivos individuales* sin recargo de nombres i fechas, con el objeto de que la fantasía encuentre alimento conveniente i no sea sofocada por la abundancia de datos, propia solo para la memoria mecánica. En todas las narraciones i descripciones es necesario que el maestro mismo viva, por decirlo así, en la cosa, i se despliegue en ella i la describa con calor i de una manera intuitiva, ofreciendo a la fantasía de los niños puntos de estabilidad i comparando lo desconocido (lejano) con lo conocido. En este mismo sentido, tambien los buenos cuadros prestan servicios escelentes.

*d)* Las *poesías* que, en una hermosa forma, espresan pensamientos nobles, por la intuicion de personas i hechos, influyendo poderosamente no solo en la fantasía, sino tambien en el ánimo i la voluntad. Igual cosa se puede decir respecto del *canto.*

Tambien otras artes, como la pintura i la escultura, pueden influir en el alma de una manera semejante. Pero con frecuencia es necesario, *para esto*, contar con un entendimiento formado; se ha de cuidar asimismo, con todo esmero, de que la fantasía de los niños no sea envenenada por cuadros sensuales. (Véase núm. 1).

*e) La lectura.*—Por lo que hace a su contenido, se puede decir lo mismo que se ha espuesto acerca de las historias en el punto *a*. La lectura debe ser elejida con cuidado, segun la edad, i no solamente entretener, sino tambien *instruir.*

La lectura superficial de libros, en especial de novelas curiosas, ha de combatirse, presentando a los niños principalmente

lecturas sanas, permitiéndoles leer solo a determinado tiempo i ocupándolos en las demas horas en un trabajo corporal o espiritual.

El educador hará repetir al niño lo leido, a fin de guiarlo en la asimilacion de la lectura, preservándole de aquella meramente pasiva i deleitosa que solo sobreescita la fantasía i los nervios, estropea la voluntad i mata el gusto por el trabajo.

## 13.—EL CONCEPTO

### A. Ejemplos i discusion

1. Oríjen i definicion *del concepto.*—Si dibujamos un cuadrado, un rectángulo, un rombo i un romboide, i los comparamos entre sí, encontramos, primero: que en todos ellos hai algunos caractéres *comunes*, a saber: son cuadriláteros en los cuales se hallan paralelos los dos lados opuestos; segundo, que tienen tambien caractéres distintos correspondientes solo a una *parte* de ellos, esto es, que son rectangulares u oblicuangulares, de lados iguales o desiguales. Abstrayéndose entónces los caractéres *desiguales* i resumiendo los *comunes*, tenemos la *idea* o concepto del paralelógramo.

Se llaman esenciales los caractéres comunes, porque pertenecen necesariamente al *sér* de esta especie, miéntras que a los desiguales se les denomina accesorios o casuales, porque pertenecen solo a una parte, pudiéndose sin ellos representar o pensar tambien en los objetos de la especie o categoría.

Desde temprano el niño principia a formar conceptos, pasando poco a poco de intuiciones a representaciones individuales i jenerales (véase § 9), i de éstas a conceptos. Nos esplicaremos con algunos ejemplos del círculo comun de intuicion de un niño.

El niño de una familia pobre que posee solo *una* mesa, se forma primero la representacion de la que posee. Si ella es cuadrangular, con cuatro patas i de color negruzco, siempre que se trata de una mesa, el niño se representa una igual a la que ya conoce. Mas tarde, ve otras que son mas

grandes o pequeñas que la de su casa, otras con una sola pata, de cubierta redonda, de otro color, etc. A cada una de estas nuevas mesas que observa el niño, se liga la nueva representacion con la que ya tenia de la conocida. Lo comun de las distintas mesas se enlaza en la representacion del niño, miéntras lo desigual nó; con lo cual llega a reconocer que el tamaño, la forma, el color, etc. de una mesa, pueden ser *distintos*, es decir, que no son cosas *necesarias* o *esenciales*. Por esta misma razon tambien es que no se consideran estas diferencias cuando se trata de una mesa representándosela solo de una manera jeneral. Por consiguiente, con cada nueva intuicion se ha cambiado i ensanchado la representacion del niño. Sin embargo, miéntras éste mantenga en su representacion un carácter accesorio cualquiera, tiene solo una *representacion jeneral*; pero cuando él abstrae por completo toda cualidad secundaria, obtiene el concepto mesa.

De igual manera tambien se ensanchan i rectifican las demas representaciones, para llegar por fin a conceptos. Así sucede que las de casas aisladas se forman las representaciones casa, aldea, ciudad, palacio, choza, casa escolar, casa municipal, i de ésta la representacion jeneral i el concepto *casa*; de las representociones aisladas de manzano, peral, nogal, guindo, ciruelo, etc. el concepto *árbol frutal*.

Asimismo se forman tambien los conceptos de cosas abstractas. El niño oye aplicar por primera vez la palabra "malo", por ejemplo, a uno de sus hermanos, porque ha pegado a otro. De aquí que él aplique el concepto "malo," ante todo, a los que golpean a otro. Pero mas tarde oye llamar "malos" tambien a aquellos que toman algo ajeno o que les dirijen malas palabras; oye denominar malo al perro que muerde, al gato que rasguña, etc. De todos estos hechos se forma poco a poco el concepto "malo", i cuando no se le emplea con un fin o designacion inmediata, piensa en jeneral, por la espresion "malo" en aquellos que causan algo desagradable a los demas. El hombre parte siempre de objetos i acciones individuales (intuiciones i representaciones) i llega a los conceptos, despues

de enlazar lo comun de un grupo de representaciones, eliminando lo diferente i lo simplemente casual o accesorio.

Con todo, muchos de los llamados "conceptos" no son puros i perfectos sino simples representaciones jenerales, primero, porque en ellos no eliminamos rigurosamente lo accesorio, i segundo, porque no tenemos conocimiento claro de los caractéres esenciales *necesarios*, en una planta, por ejemplo, solo la forma, color etc. en jeneral, i no las propiedades i partes *características* i *necesarias*, como los estambres i la formacion del pólen i fruto.

Igual observacion puede hacerse con respecto al uso que se hace frecuentemente de la palabra "concepto" en la vida vulgar, diciendo, por ejemplo, que no se tiene una idea (en el sentido de concepto), o que se tiene por lo ménos una idea de una cosa, con lo que se quiere significar que uno tiene solo un conocimiento indeterminado de ella. Los niños, sobre todo, piensan mucho mas por representaciones que por conceptos rigurosos.

Como lo demuestran los ejemplos citados, los conceptos son designados por medio de *palabras*, es decir, de *palabras conceptuales*. Estas son los sustantivos, adjetivos i verbos; las palabras restantes son llamadas *voces accesorias*. Por el gran número de las palabras que pertenecen a la primera de las especies mencionadas, se puede ver el mundo de los conceptos del hombre i cuánto trabajo se necesita para alcanzar ideas claras en todos sentidos.

2. *Contenido i estension del concepto.*—El *contenido* de un concepto es la suma de sus *caractéres;* su *estension* la totalidad de los *objetos* que le pertenecen. Así en el concepto paralelógramo, el *contenido* es: cuadrangular con dos pares de lados paralelos; la *estension:* cuadrado, rectángulo, rombo, romboide.

El contenido i la estension del concepto se hallan en proporcion inversa: cuanto mayor es su contenido, tanto menor es su estension i vice-versa. Si a los caractéres del paralelógramo se agregan las cualidades cuadrangular i de lados iguales, el contenido se hace mayor, pero la estension menor; puesto que en-

tónces se designa simplemente el cuadrado, escluyéndose así al rectángulo, rombo i romboide.

Pero si se desea tener una estension mayor que paralelógramo, de modo que se comprendan tambien el trapecio i trapezoide, se debe hacer menor el contenido, es decir, abstraer la cualidad "lados paralelos de dos en dos". La idea *mesa* tiene una estension mucho mayor cuando se la usa así sola que cuando se le agrega los calificativos de *comedor, escritorio*, o los de redonda o cuadrangular; luego, el aumento del contenido hace menor la estension. Si al concepto *cuchillo* se agrega el calificativo de *mesa* o los caractéres barato, caro, sencillo, se estrecha la estension. Por cada carácter mas que se agregue, se determina con mayor aproximacion o se limita mas el concepto; i, al contrario, cuanto mas cualidades se suprimen, mas indeterminado se hace él, abarcando por esto un número mayor de objetos. Por lo espuesto, un concepto es demasiado *estrecho* si se toman caractéres accesorios; demasiado *estenso*, si se eliminan caractéres esenciales. Así, la idea "trabajo" por muchos es tomada con demasiada *estrechez;* porque la comprenden solo en el sentido del *esfuerzo corporal*, es decir, toman en ella la cualidad accesoria *corporal*, i, al contrario, por algunos con demasiada *estension;* porque consideran tambien como trabajo o comprenden en él todo jénero de ocupaciones inútiles, esto es, escluyen un carácter esencial, pues para que se llame trabajo es necesario que el esfuerzo sirva para la consecucion de un fin útil.

3. Especies *de conceptos* (segun su estension).—Las figuras que encierra en sí la idea *cuadrilátero* se pueden distribuir en distintos *grupos* de cuadriláteros, a saber: paralelógramos, trapecios i trapezoides. Ideas tales, que encierran en sí diferentes grupos de objetos, son llamadas *jenéricas*; aquellas que designan los grupos en especial, *específicas*. En el ejemplo presente, cuadrilátero es la idea jenérica; paralelógramo, trapecio i trapezoide, son las ideas específicas. La específica abarca en sí las *subdivisiones de una especie,* v. gr., paralelógramo, las ideas cuadrado, rectángulo, rombo i romboide.

La idea jenérica cuadrilátero tiene una *estension* mucho ma-

yor que la idea específica paralelógramo; pues ella no solo abarca en sí todas las especies de paralelógramos, como la última, sino tambien todos los trapecios i trapezoides. La idea jenérica es, pues, la mas *ámplia;* la específica la mas *estrecha*, i de aquí que se llame a la primera *dominante* (idea superior) i a la última *subordinada* (idea inferior).

Las ideas que se hallan subordinadas de una manera semejante a otro dominante o principal, son *accesorias* entre sí *(ideas accesorias);* así, lo son el paralelógramo, trapecio i trapezoide; cuadrado, rectángulo, rombo i romboide. En las ideas animal, vertebrado, mamífero, carnívoro o animal de rapiña, gato, tigre, cada idea anterior es la dominante de la siguiente; pero la subordinada de la antecedente; la inmediatamente anterior se llama su idea dominante *próxima*. Así mamífero, por ejemplo, es la idea dominante *próxima* de animal rapaz; pero pez es una idea accesoria de mamífero.

Miéntras la idea jenérica (idea superior) tiene una *estension* mayor, la específica (idea inferior) tiene un contenido mayor; es decir, mas caractéres, conforme a lo espuesto en el punto 2; pues que tiene todos los de la idea dominante i ademas aquellos que la distinguen de sus ideas accesorias. La idea cuadrado, por ejemplo, posee todos los caractéres del paralelógramo i ademas los de cuadrangular i de lados iguales que lo distinguen de sus ideas accesorias: rectángulo, rombo i romboide (1).

4. Division *o determinacion de la* estension.—Teniéndose en vista que seria demasiado vasto e imposible enumerar todos los objetos pertenecientes a una clase o jénero (piénsese solo en el gran número de plantas de una clase), la estension es determinada de tal modo que se comprendan en ella las *distintas* especies (o clases) que pertenecen al jénero. De esta suerte se

(1.) Las demas diferencias de las ideas que hace la lójica no las consideramos aquí, por no ser absolutamente necesarias para la pedagojía. Lo anterior, es necesario principalmente para la comprension de los juicios i conclusiones.

orijina la *division* o descomposicion del concepto en sus *especies*. Ademas, pueden indicarse tambien las subdivisiones, i si la division, segun las especies i subdivisiones, ha sido efectuada por completo, se tiene una clasificacion. Por ejemplo:

*Cuadrilátero*

Paralelógramo, Trapecio, Trapezoide
Rectangular Obtusangular,
Cuadrado, Rectángulo Rombo, Romboide.

En la *division* se ha de cuidar, primero, de que se verifique segun un mismo *principio de clasificacion* o los mismos caractéres, i de que todas las ideas indicadas, espuestas juntamente, se escluyan mútuamente; i segundo, de que en ellas sean comprendidas *todas* las especies correspondientes. En consecuencia, no se puede decir, por ejemplo: "*Hai sombreros de fieltro, paja, hombre i señora*", porque las últimas dos especies pueden ser a su vez sombreros de paja o de fieltro, sino que se deben clasificar los sombreros segun su materia, sus poseedores, su color o forma.

Asimismo en la enumeracion de las razas humanas, no seria bastante nombrar solo los cáucasos, mongoles i africanos.

5. *Esplicacion del concepto o definicion.* Esta es la indicacion del contenido de un concepto, es decir, la limitacion de una idea con respecto a todas las demas. Por lo espuesto en el punto 3, los caractéres de un concepto son, parte aquellos que éste tiene comunes con su idea dominante próxima, parte aquellos que la distinguen de sus ideas accesorias. Con este motivo, en la esplicacion o definicion de un concepto, deberá indicarse a qué idea *dominante inmediata* pertenece este concepto i lo que la *distingue* de sus *ideas accesorias*, v. gr., el paralelógramo es un cuadrilátero (idea superior próxima), en el cual los dos lados colocados al frente corren paralelos (diferencia de sus ideas accesorias, trapecio i trapezoide.

## B. Resúmen

1. Oríjen *i* definicion *del concepto.*— Obtenemos un concepto, primero, representándonos todas las especies de un jénero; segundo, comparando éstas entre sí i distinguiendo sus caractéres en los que son del *todo comunes* i en las que se tiene *solo una parte* de ellos; tercero, escluyendo los últimos caractéres como *secundarios* o simplemente *casuales,* i cuarto, resumiendo los *comunes* como *esenciales* o *necesarios.*

*El concepto es el resúmen de los caractéres esenciales de un objeto.* La formacion de un concepto comienza desde temprano, al reunir el niño lo comun de las representaciones de un jénero en una *jeneral* i alcanzar despues, poco a poco, a distinguir claramente lo esencial de lo accesorio.

Los conceptos se designan por medio de *palabras.*

2. Contenido *i* estension *del concepto.*—El *contenido* de un concepto es la suma de sus *caractéres*; la *estension* la de los *objetos* que le corresponden.

El contenido i la estension del concepto se hallan en relacion inversa, esto es, cuanto mayor es el contenido tanto menor es la estension i viceversa. De aquí que un concepto sea tomado *estrechamente* por la admision de caractéres accesorios, pero *ampliamente* por la eliminacion de los esenciales.

3. *Especies.*—Segun la amplitud o estrechez de su estension, los conceptos son jenéricos (principales) o *específicos* (subordinados). Los primeros son *dominantes* respecto de los segundos; los específicos son, pues, *subordinados* a los jenéricos. Los que encierran una idea principal comun, son *accesorios* entre sí i se llaman por esto *accesorios.*

Miéntras el jenérico tiene una *estension mayor*(N. 2), el específico, al contrario, posee un *mayor contenido*; pues este último tiene todos los caractéres del concepto jenérico i además aquellos por medio de los cuales se distingue de sus conceptos accesorios

4. *La* ESTENSION *de un concepto es determinada por la* DIVISION.—Esta es la descomposicion de un jénero en sus especies. A esto puede agregarse despues la descomposicion de las especies en sus subdivisiones, i de este modo la division convertirse en una clasificacion perfectamente acabada.

La division debe efectuarse, primero, segun el *mismo fundamento de clasificacion*, de modo que se escluyan entre sí las especies enumeradas juntamente, i, en segundo lugar, ser una esposicion o indicacion *completa* de las especies que a ella pertenecen.

5. *La esplicacion de un concepto o la definicion determina su contenido, con lo que se distingue de todos los demas.* La definicion de un concepto consiste en la indicacion de su superior próxima i de aquellos caractéres que lo distinguen de los accesorios.

## C. Aplicacion a la educacion

1. La enseñanza debe proporcionar al niño *abundancia* de *conceptos claros i distintos*, a fin de que siempre pueda encontrar i retener el *sér* de las cosas. Por esta razon se le han de aclarar todos los conceptos que le sean oscuros.

2. El concepto se ha de desarrollar *intuitivamente*; es decir, sobre la base de las *intuiciones*; puesto que, segun A. 1), los conceptos se fundan en *representaciones*. De aquí que se han de presentar al niño los objetos, fenómenos i hechos respectivos; incitarlos por preguntas e indicaciones a buscar i comparar por sí solo los caractéres, a distinguir los comunes de los diferentes (esenciales de los accesorios), i a resumir los primeros.

Esto se verifica en la enseñanza intuitiva i en las ciencias naturales, cuando, v. gr., describimos objetos individuales como representantes de un jénero o clase, los comparamos con otros semejantes i buscamos lo comun; o en la enseñanza de la relijion, cuando tratamos hechos aislados, comparamos los semejantes i derivamos de aquí propiedades, virtudes o faltas

es decir, conceptos semejantes, como por ejemplo, confianza en Dios, amor al prójimo, rectitud, humildad.

Jamas se debe, pues, dar a los alumnos conceptos acabados o definiciones, sino que se les ha de impulsar siempre a buscar la idea, mediante su propia reflexion. Tambien la *division* debe efectuarse por el camino *intuitivo* i con la cooperacion de los alumnos, haciendo el maestro averiguar, combinar i ordenar las especies correspondientes por medio de indicaciones apropiadas.

3. Lo desarrollado debe ser espuesto i resumido con *lenguaje claro*. Con todo, no es necesario, en manera alguna, establecer siempre una definicion metódica i mucho ménos hacer aprenderla de memoria. Lo capital es que el alumno consiga *comprension exacta de la cosa* i pueda dar razon clara de ella. Una definicion tiene importancia solo cuando el alumno puede volver a *formarla nuevamente.*

En el grado inferior de la escuela son demasiado difíciles las definiciones estrictamente metódicas, i de aquí que se han de reemplazar por una *perífrasis* o *una comparacion* o *descripcion.*

La *perífrasis* consiste en la descomposicion de la idea en sus especies; así, cuando se trata, por ejemplo, de Abraham i se dice: «era rico en ganados» no se pregunte «qué es ganado», sino háganse enumerar especies de ganados (vacunos, cabras, ovejas, etc).

La comparacion conduce a la aclaracion de un concepto, tomando las semejanzas o diferencias. Por ejemplo, los cedros son *árboles* que se parecen a los *alerces*. *Pacífico* es un hombre que obra como Abraham para con Lot. El *penitente* o *arrepentido* se asemeja al *publicano* de la parábola.

La *descripcion* consiste en poner en relieve tanto los caractéres esenciales como los secundarios, para dar un cuadro claro de lo que se trata, como se hace con los objetos de la historia natural. En vez de preguntar: «¿Qué es una papilonácea?» El maestro preferirá decir: «Indicadme las cualidades mas importantes de la papilonácea» O en lugar de preguntar: «¿Qué es un camello?» dice: «Describidme el camello» O al tratarse del

«arado» ¿Para qué se le emplea? ¿Qué partes tiene? ¿Cómo son estas partes?

## § 14.—EL JUICIO

### A. Ejemplos i discusion

1. *Oríjen i definicion del juicio.*—En cada una de las frases que siguen se espresa un juicio: *Las cabras son rumiantes; las liebres, roedoras; los osos, rapaces; el manzano es un árbol frutal; el topo es útil; el pavo real es hermoso; el caballo es noble; la paz alimenta; la discordia consume; el ruiseñor canta melodiosamente; el hombre piensa; Dios rije.* En cada uno de estos juicios están contenidas dos ideas (liebres i roedores, pavo real i hermoso, paz i alimento) que se refieren una a otra.

El niño principia a formar juicios tan pronto como puede comprender algo claramente. Cuando en sus ensayos o conversaciones, todavía poco diestras, dice: «mamá querida», «leche buena», espresa con ellos un juicio. Los juicios se efectúan primeramente tomando por base las intuiciones i representaciones. Los juicios que se fundan solo en la representacion son, con frecuencia, falsos. Si el niño ha visto solo ovejas *blancas*, cree que todas las ovejas son blancas. Solo cuando el hombre forma ideas verdaderas i funda sus juicios, puede juzgar de una manera segura i cierta.

2. *Los* miembros *i la* espresion idiomática *del juicio.*—El juicio comprende una idea *estrecha* i otra *ámplia*. En los ejemplos anteriores la idea *cabra* es mas estrecha que la de *rumiante*, *manzano* mas estrecha que *árbol frutal*, *topo* mas estrecha que *útil*, etc.; pues, fuera de las cabras hai muchos otros rumiantes mas, fuera del manzano otros árboles frutales i ademas del topo otros animales mucho mas útiles. Cada uno de los juicios mencionados forma una sentencia o frase, tan luego como los espresamos por palabras. El sujeto es la idea mas estrecha, el predicado la mas estensa; la relacion entre ámbos es espresada por la inflexion del verbo.

3. Especies *de juicios.—a)* Segun que el predicado se refiera solo a una *parte* o a *toda la estension* de la idea designada por el sujeto, los juicios son *particulares o jenerales*. Juicios *particulares* son, v. gr.: *Algunos hombres son crueles; muchos son capaces de sacrificarse; unos son estraordinariamente sabios. Jenerales* son: *Todos los gatos son carnívoros; los mamíferos tienen sangre roja i caliente; todo lo orgánico es pasajero.*

4.—Segun la referencia del predicado al sujeto sea absoluta, condicional o indeterminada, los juicios son *asolutos*, *condicionales* o *indeterminados*. Juicios *absolutos: Dios es el amor. El es justo. El orgullo no hace bien a nadie. Demasiado es perjudicial. Los malos ejemplos corrompen las buenas costumbres. El ejercicio hace al maestro. La ociosidad es el fundamento de todos los vicios.*

Juicios *condicionales: Bienhechor es el poder del fuego, cuando el hombre lo domina i vijila. Si la medida está repleta, se desborda. Si eres piadoso, agradas a Dios. Indeterminados: Los paralelógramos son o cuadrados, o rectángulos, o rombos, o romboides. Los angulos son o rectos, u obtusos o agudos. Los cuerpos son sólidos, fluidos o aëriformes. Los griegos, o los romanos o los judíos, eran el pueblo mas importante de la antigüedad.*

La esclusion (indeterminacion) puede estar en el predicado o en el sujeto. Para que el juicio sea exacto es menester que los miembros estén *completamente* enunciados i se escluyan entre sí, como se exije tambien para la exactitud de la clasificacion de las ideas (véase § 13) (1).

## B. Resúmen

1. Oríjen i definicion *del juicio.*—Se tiene un juicio siempre que al enunciar dos ideas o representaciones las relacionamos entre sí. Segun esto, juicio es la relacion mútua de dos ideas o representaciones.

Tan luego como el niño recibe intuiciones i representacio-

(1) La advertencia hecha con respecto a la division de las ideas (§ 13) vale tambien para los juicios i su division.

nes, principia tambien a juzgar. Pero si el hombre funda sus juicios solo en representaciones, éstos son inseguros. Son completamente ciertos solo aquellos juicios que se fundan en ideas verdaderas o exactas.

2. Los miembros i la espresion idiomática *del juicio.*— El juicio comprende una idea mas *estrecha* i otra mas *ámplia.* La primera es determinada por la última.

De la espresion del juicio resulta una *proposicion.* La idea mas estrecha es el sujeto, la mas ámplia el predicado. Ambas se relacionan entre sí por medio de la inflexion del verbo.

3. *Las especies del juicio.—a)* Los juicios son *particulares* o *jenerales*, segun el predicado se refiera solo a una parte de la idea designada por el sujeto, o a toda su *estension.*

*b)* Los juicios son *absolutos*, *condicionales* o *indeterminados*, segun que la relacion del predicado con el sujeto, sea absoluta, condicional o indeterminada.

### C. Aplicacion a la educacion

1. *El niño debe ser impulsado i dirijido a juzgar, a formar juicios.*—Esto ha de efectuarse por medio de indicaciones e interrogaciones, pudiéndose conseguir en todas aquellas cosas de las cuales el niño tiene intuiciones i representaciones claras. En la escuela, el cultivo de los juicios comienza con la primera enseñanza. Por ejemplo, con la enseñanza intuitiva, en la cual se hará que los alumnos busquen las partes i propiedades de las cosas i que se espresen sobre ellas, como: que la violeta es azul i de buen olor, la pluma (de escribir) puntiaguda, el cuchillo filoso etc. En la enseñanza de la relijion, de la historia i lectura de trozos castellanos, el niño se acostumbrará a espresar sus juicios sobre las personas que allí aparecen, sobre sus acciones i cualidades.

2. Se ha de guiar al niño a la *espontaneidad* o *independencia* en los juicios.—Para esto se hará: 1.°, que no juzgue sobre cosas que todavía no comprende (v. gr., espresar sentencias o formas medio comprendidas, o escribir composiciones sobre

temas mui elevados i profundos), sino, al contrario, se le proporcionarán, ántes de todo, *representaciones* perfectamente claras de aquello sobre lo cual tiene que juzgar (hablar o escribir); se le acostumbrará a no condenar, a no juzgar precipitadamente, sino con *reflexion*; a no ser, en la *espresion* de los juicios, apresurado o impertinente (inconsiderado), sino discreto; 2.º, se le enseñará a no aceptar los juicios ajenos sin haberlos examinado, ni ménos a repetirlos sin pensarlos. Esto último vale particularmente para aquellos juicios preventivos que se forman i se aumentan al tiempo del juzgar. En la escuela se hará que esprese sus juicios *independientemente*; i cuando éstos sean inexactos, que los rectifique, en lo posible, por medio de los demas alumnos. No se debe decir al niño que se apropie simplemente un juicio; de lo contrario no es *su* juicio propio.

Los juicios inexactos de los alumnos se han de tratar con cierto miramiento, reconociendo i utilizando lo exacto, a fin de llegar al juicio verdadero. En el seno de la familia tambien se presenta muchas veces la ocasion de ejercitar el juicio, cuando los padres hacen que sus hijos se resuelvan, v. gr., sobre la manera cómo se ha de ejecutar un trabajo o un negocio.

3. Siendo la *atencion* i la *tranquilidad* necesarias para el juicio exacto i fundamental, el maestro, por medio de preguntas e indicaciones convenientes, deberá dirijir al niño directamente a aquellos puntos que se han de juzgar, evitándoles todo lo que pudiera distraer su atencion. Cuidará despues de no sobreescitar al niño por su precipitacion, impaciencia o quizá sus amenazas i castigos, sino, al contrario, haciendo uso de tranquilidad i amenidad, lo animará a juzgar con correccion, i enseñará cuán falsos son los juicios que se espresan en medio de una exaltacion.

4. Los juicios serán espresados en proposiciones o frases *gramaticalmente correctas*, a fin de que el niño comprenda siempre de una manera clara la relacion del sujeto con el predicado. Pero, para no perjudicar su espontaneidad, el maestro lo dejará primero hablar libremente i solo despues le correjirá las faltas.

## § 15—LA CONCLUSION

### A. Ejemplos i discusion

1. *Orijen i definicion de la conclusion.*—Los ejemplos que siguen nos dan a conocer el sér de la conclusion:

*a*) I. *Los gatos son carnívoros.*

II. *Los tigres son gatos.*

III. Por consiguiente, los tigres *son carnívoros.*

*b*) I. *El plomo es un metal pesado.*

II. *Los metales pesados son opacos.*

III. *El plomo, es por consiguiente opaco.* De los dos primeros juicios (I i II) es derivado el tercero (III), es decir, de ellos se saca una *conclusion.*

Los juicios (I i II) de los cuales se deriva el nuevo (III) se llaman *premisas* (suposiciones) i el juicio derivado es la *conclusion.* La premisa que contiene un juicio *jeneral* (*a* I i *b* II) es la *mayor*; la otra (*a* II i *b* I) la *menor.* Esta última puede tomar tambien el primer lugar, como se ve en *b.*

Por la reproduccion de las representaciones se guia al niño en la formacion de conclusiones. El ha observado, por ejemplo, que cada vez que una persona estraña viene a la casa, ladra el perro; ve despues venir a álguien, se despierta en él la representacion del perro ladrando i saca la conclusion: *ahora va a ladrar el perro.* Si despues adquiere esta misma percepcion de otros perros, arriba a la conclusion jeneral que *los perros ladran cuando viene una persona estraña a la casa.* Por un camino semejante los adultos llegan tambien a hacer sus conclusiones. Una persona ha observado que la nieve se derrite siempre que *llueve sobre ella* o *calienta el sol*: *llueve entónces en la nieve (o calienta el sol,)* concluye, porque *ésta se derritirá.* Cuando hace un gran frio *ve que muchas plantas que se hallan a*

*la intemperie, mueren.* Por esto, siempre que *hace frio deduce* la conclusion de que *se deben cubrir ciertas plantas, porque de lo contrario se helarian.*

2. *Especies de conclusiones.*

*a)* Segun sea la *constitucion* de la *premisa mayor*, las conclusiones son: *aa*) Conclusiones *absolutas* como las espuestas en el número 1 i las de estos ejemplos: *Las artes se aprenden solo por el mucho ejercicio*; *el tocar el piano es un arte;* en consecuencia, *este se aprende solo mediante mucho ejercicio.* En la conclusion *a*, por la premisa mayor se dice de *todo un órden de gatos que son carnívoros*: la premisa menor indica despues *una especie de gatos* (tigres) i la *conclusion espresa* entónces *que lo que vale para la clase entera de gatos, debe valer tambien para la especie* correspondiente, *el tigre*, pues que todos los caractéres de *la clase u órden* corresponden tambien a *la especie i a cada individuo* de *ella* (§ 13). La misma cosa se puede ver en los demas ejemplos.

Esta es la forma fundamental de la conclusion. Para tener una conclusion exacta, se ha de exijir principalmente que la premisa mayor sea un juicio *jeneral* (§ 19 A. 3), es decir, que valga para *toda la clase*, sin escepcion.

En el juicio *Los judíos son astutos* no se puede deducir la conclusion: *por consiguiente este hombre es astuto* porque *es un judío*, pues la astucia no corresponde a *todos* los judíos *sin escepcion.* En el juicio *Los niños de la familia N. son pobres de intelijencia*, el maestro no debe sacar la conclusion que tambien el nuevo niño de esta familia que acaba de entrar a la escuela *debe ser así*; pues la premisa mayor no es *ningun juicio jeneralmente válido o necesario.*

Muchas conclusiones que son espresadas con un carácter mui jeneral, no son (estrictamente consideradas) jenerales, es decir, no son válidas sin escepcion; la misma cosa sucede con algunos proverbios, como por ejemplo: *Quien miente roba*; *lo que no aprende Juanito jamas aprende Juan*; o juicios sobre un pueblo o una aldea como *Los ingleses son por naturaleza arrojados, los franceses vivos, los italianos artístas.* No se deben aplicar

todos estos juicios sin mas ni ménos a *cada ingl s, frances e italiano.*

Los conceptos deben ser tomados tambien en el mismo sentido, i no en uno figurado, como por ejemplo:

Las culebras *son reptiles.*

Esta persona *es una culebra*=(falso).

Por consiguiente *esta persona es un reptil.*

*bb*) La conclusion *condicional* tiene la forma siguiente:

*a*) Cuando el hombre *lee mucho durante el crepúsculo, se daña la vista.*

El amigo N. *lee mucho durante el crepúsculo.*

Por consiguiente *el amigo N. se daña la vista.*

*b*) Cuando *se declara una guerra se hace desgraciados a muchos hombres.*

Ahora *se ha declarado una guerra.*

Por consigüiente, *muchos hombres van a ser desgraciados.*

*c*) Si el hombre es un esclavo de Mamon, *no puede servir a Dios.*

El avariento *es un esclavo de Mamon.*

Por consigniente, *el avariento no puede servir a Dios.*

Segun estos ejemplos, la premisa mayor en la conclusion condicional contiene un juicio condicional; el término anterior indica una *condicion* o una *causa*, miéntras que el posterior la *consecuencia.* En el primer ejemplo, la lectura durante el crepúsculo *es la causa* (condicion) del daño de los ojos; la premisa menor indica que esta causa (condicion) se *halla* en el amigo N, i de aquí se saca la conclusion de que en él se *tendrá aquella consecuencia*, esto es, el daño de los ojos. Igual cosa pasa en los demas ejemplos.

A fin de poder sacar una conclusion segura en todos los casos, se debe esponer siempre en la premisa inferior la misma condicion que en la mayor. No deben, en consecuencia, cambiarse en la premisa menor la *causa* (condicion) i *consecuencia* de la premisa mayor, o trasformar en lo opuesto la condicion de la premisa mayor por una afirmacion o negacion de la premisa menor; pues de una consecuencia dada no se debe con-

cluir siempre en una causa igualmente dada, porque de causas diferentes se puede tener el mismo efecto. Segun esto, no se deben hacer las siguientes conclusiones:

Si el hombre *vive desordenadamente*, *perjudica su salud.*

Este hombre *perjudica su salud*,

Luego, él *vive desordenadamente.*

Puesto que él puede haber tambien perjudicado su salud por esfuerzo escesivo, un resfriado, etc. Por esta razon, no se debe tampoco concluir: Este hombre *no vive desordenadamente*; luego, él no *perjudica su salud.*

Por igual motivo serian falsas tambien las conclusiones siguientes:

Si el hombre roba o asesina, *es un pecador.*

El fariseo de la paráboia *no robaba ni asesinaba*,

Luego, *él no era un pecador.*

De la premisa mayor aquí mencionada no se podia tampoco concluir:

El publicano *se reconocia como pecador*,

Luego, él *robaba i asesinaba.*

*cc*) La conclusion *escluyente* se puede reconocer en los ejemplos que siguen:

*a*) El hombre *progresa o retrocede en la vida intelectual.*

El presentuoso *no progresa*,

Luego, *el presentuoso retrocede.*

*b)* Este hombre *debe haberse estraviado en el bosque, o haberle sucedido una desgracia.*

En un bosque tan conocido *no se ha estraviado*,

Luego, *le ha sucedido una desgracia.*

*c)* Nadie *puede servir a Dios i a Mamon.*

El avariento *sirve a Mamon*,

Luego, el avariento *no puede servir a Dios.*

*d)* Este jóven *puede hacerse carpintero, o herrero o sastre.*

Para los dos primeros oficios no *posee la suficiente fuerza o inclinacion*,

Luego, *él debe hacerse sastre.*

*e)* Los suizos son, segun la lengua, o *alemanes*, o *franceses*, o *italianos*, o *romanos*.

Los turinjios *hablan aleman*.

Luego, éstos *no son ni franceses, ni italianos ni romanos*.

En el primer ejemplo, se establece el progreso o el retroceso en la vida espiritual como los únicos casos posibles; en la premisa menor se escluye el progreso del presuntuoso, en consecuencia para él resta solo el retroceso. De una manera semejante se concluye en los otros tres ejemplos.

En el último ejemplo, la premisa superior *establece* todas las lenguas habladas en la Suiza; la premisa menor *designa* despues la lengua alemana como la lengua de los turinjios; en consecuencia, *son* escluidas las demas lenguas. Para tener una conclusion segura, es necesario principalmente esponer en la premisa mayor la enumeracion *completa* de todos los casos posibles. Falsa seria la conclusion:

Los animales vertebrados *son o mamíferos o peces* o *aves*.

Las ranas *no son ni mamíferos, ni aves*,

Luego, *son peces*.

*b)* Segun la *forma idiomática*, las conclusiones son *completas*, si ámbas premisas están espresadas; o *abreviadas*, si falta una de ellas.

La mayor parte de las conclusiones que se verifican en la práctica son abreviadas, pues se supone natural o superflua una u otra de las premisas. Por ejemplo: el borracho *vive desordenadamente, luego se daña* o *perjudica; o el desordenado se perjudica; luego se perjudica tambien el borracho*. El vidrio *es quebradizo*; por esto *solo se le puede doblar mui poco*.—Este alumno visita la escuela *con desaplicacion*, en consecuencia *no puede hacer grandes progresos*.—La Suiza *es un estado libre*, porque el pueblo *se rije por sí mismo*. Por estos últimos ejemplos se puede ver que con frecuencia se coloca ántes la conclusion, agregándose despues una suposicion como *fundamento*. Todas las conclusiones indicadas pueden completarse fácilmente, añadiéndose la premisa que falta.

Ademas de las conclusiones *simples* enumeradas, hai las *compuestas* que constan de una reunion o sucesion de simples, razon por la cual no necesitan aquí ser examinadas en especial.

*c)* Segun el *camino* por el cual se sacan las conclusiones, se distinguen dos especies: la *deductiva* i la *inductiva*. La *conclusion deductiva* es la que deriva un juicio *particular* de otro *jeneral*, como en las conclusiones anteriores (véanse los ejemplos en *a* i *b)*; la *inductiva*, al contrario, deriva un juicio *jeneral* de juicios *particulares*, como en los ejemplos siguientes: *Los gatos, martas i perros tienen caninos agudos*; los gatos, perros i martas *son carnívoros*, en consecuencia *los carnívoros tienen caninos agudos*. Todas las especies de aves que hasta hoi conocemos *ponen huevos;* de aquí deducimos la conclusion de que *todas las aves ponen huevos*. De esta manera se procede jeneralmente en la botánica i la zoolojía. Un *zuncho de hierro se dilata por medio del calor*; *igualmente el zuncho de una rueda de carruaje, el aire*, etc. Estos *son cuerpos*, luego *los cuerpos se dilatan por el calor*. A causa de muchos hechos i fenómenos, se establecen, en consecuencia, principios jenerales (leyes, reglas, verdades).

La conclusion de induccion no es del todo segura, miéntras no sean investigados todos los casos respectivos; cuanto mas completa es esta investigacion tanto mas segura es tambien la conclusion. Cuando ya se han hecho muchas investigaciones (observaciones, esperimentos) i en todas se ha obtenido el mismo resultado, se ha de considerar la conclusion como segura para lo sucesivo. Sin embargo, al sacar conclusiones jenerales de hechos particulares, no se ha de proceder de una manera apresurada, como ya se demostró al hablar de la conclusion absoluta. Solo despues que por la observacion i el esperimento, realizados en el camino de la induccion, hemos arribado a juicios *jenerales*, podemos aplicar éstos a cada uno de los casos de la conclusion deductiva i determinar ésta.

Por la observacion, encontramos, por ejemplo, los caractéres comunes a una clase de plantas; mas tarde vemos una que nos es aun desconocida, pero que tiene los mismos caractéres de la

clase que conocemos; *concluimos* entónces que esta planta *pertenece tambien* a esa clase, o la *determinamos.*

Cuando de varios ejemplos (induccion) hemos derivado una regla gramatical, podemos despues aplicarla a cada uno de los casos particulares de la conversacion i la escritura. Si en física, por esperimentos i observaciones, hemos llegado a establecer la lei: *el calor dilata los cuerpos*, se la puede aplicar despues a todos i cada uno de los casos, comprobándola al mismo tiempo con esta aplicacion. Cuando de muchos ejemplos de la historia, de trozos de lectura i esperiencias prácticas, se ha sacado la verdad moral: «*lo que el hombre siembra, cosecha*», entónces esa verdad habrá que aplicarla tambien a la vida, preguntando el maestro: «¿*Qué cosechará*, pues, un hombre que *es trabajador, fiel, verdadero,* (o despues) *flojo, falso* etc.»?

3. *Importancia de la conclusion.*—De lo que precede resultaque la conclusion es de gran importancia: *a)* porque por ella arribamos siempre a nuevos juicios, *enriqueciendo* nuestros conocimientos; *b)* porque por su medio rectificamos i fundamos tambien nuestros juicios, obteniendo *la conciencia de la verdad* i haciéndonos mas seguros en nuestros conocimientos.

Esto se verifica, naturalmente, solo en la suposicion de que las conclusiones sean *verdaderas.* Las conclusiones *falsas* se llaman *paralojismos* cuando están formadas por el *error*, i al contrario, *sofismos*, si son falsas *con la intencion* de engañar a otros.

*Advertencia final sobre el concepto, el juicio i la conclusion.*—El *pensar* es la facultad de formar conceptos, juicios i conclusiones verdaderas. La ciencia que espone las leyes i formas del pensar es la *lójica.* Sobre ésta se ha dado a conocer en este libro solo aquello que se creyó necesario para el objeto presente. La instruccion mas ámplia i fundamental debe buscarse en los testos de lójica.

## B. Resúmen

1. *Procedencia i definicion de la conclusion.*—Concluir es derivar *un juicio de otros.* Segun esto, la conclusion es la *derivacion*

*de un juicio de otros.* Los *dos juicios* de los cuales se saca *el nuevo* se llaman *premisas* i *el derivado* es la *conclusion.* La premisa *que espresa un juicio jeneral* se llama *mayor*, la otra *menor.*

2. *Especies* de conclusiones.

*a)* En conformidad a la *composicion de la premisa mayor*, las conclusiones se dividen en *absolutas*, *condicionales* i *escluyentes,* segun sea un juicio absoluto, condicional o escluyente.

En la conclusion *absoluta* se dice algo de *una clase entera* por medio de la premisa mayor; la premisa menor espresa despues que, lo que vale para toda esa clase, debe valer tambien *para la especie*; porque todos los caractéres de *una clase o jénero* corresponden tambien *a la especie* (§ 13). La conclusion absoluta descansa, pues, en el principio de que lo que puede decirse de *la clase* es *comun* tambien a todas *las especies e individuos* que a ella pertenecen.

En la conclusion *condicional* la premisa mayor espresa lo que sucede *bajo una condicion determinada*; en la premisa menor se dice que esta *condicion* se encuentra en el caso de que se trata i la conclusion declara que debe tambien verificarse lo mismo que como consecuencia se ha establecido en la premisa mayor. Esta conclusion descansa, segun esto, en el principio de que, lo que necesariamente se efectúa *bajo una condicion determinada*, debe suceder *cada vez que sea dada esta condicion.*

En la conclusion *escluyente*, la premisa mayor indica *todas las hipótesis posibles* de un caso determinado; en la premisa menor son *escluidas* algunas *suposiciones* como inadmisibles, de donde se deduce la exactitud de *las demas*; o bien se *establecen* las *exactas*, de donde se concluye por la inadmision de *las otras.*

*b)* Por lo que hace a la *forma idiomática*, las conclusiones se dividen en *completas*, si se espresan ámbas premisas, i *abreviadas*, si esto no sucede. Ademas de las conclusiones *simples* hai las *compuestas,* formadas de la union de varias conclusiones simples.

*c)* *Segun el camino por el cual se efectúan las conclusiones*, se distingue la de *induccion*, que de lo *particular* concluye en *lo*

*jeneral;* i la de *deduccion*, que de lo *jeneral* concluye en lo *particular*.

3. *Importancia de la conclusion.*—Por medio de la conclusion, nuestro conocimiento se ensancha i *enriquece* mas, en cuanto ganamos nuevos juicios, haciéndose mas sólido con la investigacion de los fundamentos de nuestros juicios.

## C. Aplicacion a la educacion

1. *El maestro debe hacer que los alumnos deriven conclusiones en los distintos ramos, siempre que se presente la ocasion.*—En el *cálculo*, por ejemplo, mediante la solucion intelijente de los problemas; en la *historia natural*, concluyendo de los caractéres en las clases i órdenes i de aquí en los objetos individuales i sus caractéres especiales; en la *física*, de los fenómenos, en las leyes i de éstas en los casos particulares; en la *relijion*, *historia* i *lectura*, de las acciones en las causas e intuiciones, o, por la aplicacion de verdades relijiosas, en los casos particulares de la vida.

2. Primero, se ha de guiar a los niños a los juicios jenerales, haciendo uso del método de conclusion *inductivo*, i solo despues se hará aplicar éstos a los casos particulares, por medio de la *conclusion deductiva* (véanse los ejemplos en A. 2. *c.*)

3. En la conclusion se ha de impulsar a los niños a la *espontaneidad*, haciendo que ellos *mismos* formen la conclusion con la direccion i ayuda del maestro. Por consiguiente, los objetos, ejemplos, hechos, fenómenos, acciones, etc., serán aproximados a la intuicion de los niños, escitándolos por preguntas e indicaciones a sacar conclusiones, i cuando han encontrado alguna regla, enseñándoles que la apliquen a los ejercicios i ejemplos (v. gr. en la aritmética, gramática, esplicacion de verdades morales i su aplicacion a los casos particulares de la vida.)

## § 16.—INTELIJENCIA I RAZON

1. *Definicion de intelijencia i razon* (Diferencia entre *concepto e idea).*—A la facultad del hombre de formar conceptos i de éstos juicios i conclusiones, se le da el nombre de *intelijencia*, distinto del pensar *ideal*, la *razon*, que nos conduce a la formacion de *ideas*. La relacion entre *concepto* i razon nos la podemos esplicar intuitivamente por los siguientes ejemplos:

Si conocemos bien un número de familias i comparándolas hemos llegado a conocer lo *comun* de todas ellas, es decir, su *ser*, tenemos un concepto de la familia. La particularidad de la familia está en que los miembros de ella (padres e hijos, etc.,) se hallan reunidos en un todo con posesion, inclinaciones o esfuerzos comunes, vida comun i con algunas particularidades.

Pero si nos representamos una familia en la cual todos sus miembros se hallan ligados por un amor íntimo, dispuestos a sacrificarse por los demas, a trabajar con todas sus fuerzas para promover su bienestar tenemos la *idea* de una familia, es decir, nos representamos una familia en su *perfeccion*, tal como *debe* ser. El ideal de la patria está a nuestro alcance; mui bien espresado se halla en la siguiente estrofa: "Creemos en una patria donde reinan el derecho i la virtud, donde progresa el arte i cada cual quiere i promueve la ciencia i el bienestar comun, donde impera la libertad por escelencia."

De la misma manera nos formamos una *idea* de la comunidad, del estado, de la escuela, etc., si pensamos en su *perfeccion*, tal como *deben* ser o la *idea de un hombre*, si lo comprendemos segun su oríjen divino. Así nos formamos tambien la idea de un padre, de una madre, de un maestro, de un ciudadano, de un amigo, etc., al imajinarlos en toda su *perfeccion*, es decir, cómo deben ser. Cuando nos representamos realizada la idea de un individuo, tenemos su *ideal* (véase el § 12.)

2. *Importancia de la intelijencia i de la razon.—a)* Para el conocimiento: Por la intelijencia podemos comprender clara i determinadamente todas las cosas, segun su verdadera consis-

tencia i todos los hechos; distinguir lo esencial de lo no esencial i reconocer los medios exactos para la consecucion de un objeto. La intelijencia da, en consecuencia, claridad i precision a nuestro conocimiento.

Ella preserva al hombre de las cosas insignificantes, opiniones i preocupaciones supersticiosas.

La razon, empero, sobrepasa la realidad i averigua: "¿Por qué i para qué existen las cosas?" Investiga, por consiguiente, la *causa* i el *fin* de las cosas. Si investigamos las cosas hasta su *última causa*, encontramos que esta es Dios. El pensar racional conduce nuestro conocimiento a Dios i a la comprension exacta de nuestra determinacion, o a una intuicion moral del mundo; pues por la razon conocemos a la Providencia divina en la naturaleza i en la vida humana, i comprendemos tambien las enseñanzas inspiradas por Dios. "La razon, como lo divino en el hombre, es el ojo del alma para lo divino fuera de ella," dice Platon.

*b) Importancia para el ánimo.*—La intelijencia tranquiliza el *ánimo;* la reflexion procura rechazar en lo posible los sentimientos, i cuando mas conseguimos esto, tanto mas tranquilos i claros podemos pensar. Pero la *razon* que se dirije a lo *mas elevado entusiasma*, *impulsa* al hombre a todo lo justo i lo llena de horror por todo lo malo. Ella da valor para repeler toda reflexion dudosa i para apropiarse lo que se reconoce como bueno. Así Stauffacher, en la conversacion con Jertrúdis (Guillermo Tell I.), se esplica i esplica a su esposa con reflexion intelijente todas las consecuencias funestas de un levantamiento del pueblo i los horrores de la guerra. Mas las causas razonables, la atencion, el respeto al derecho i a la libertad, a todos los bienes elevados del pueblo, vencen al fin sus reflexiones intelijentes i lo conducen al hecho.

Si la intelijencia prévisora fuera de por sí eficaz, nos haria "hombres positivos," tranquilos i egoistas. Con un sentimiento vivo i sin intelijencia clara, al contrario, nos faltaria la reflexion tranquila; "el corazon se confundiria con la cabeza." Pero la razon reúne ámbos: el sentimiento entusiasmado i la

reflexion tranquila, "un corazon ardiente i una cabeza fría." Así la intelijencia, tratándose de la proteccion a los pobres, por ejemplo, hace valer toda clase de fundamentos en contra de las limosnas, i nos dice que éstas siembran el horror al trabajo, por lo cual promueven tambien los vicios i aumentan la pobreza. Oyendo solo esta voz de la intelijencia, seríamos duros i desapiadados. Mas se nos presenta el sentimiento que simplemente nos dice: "Al necesitado se le debe auxiliar. "Esto, sin el pensar intelijente, nos podia conducir fácilmente a una caridad que tendria las temibles consecuencias indicadas por la intelijencia.

Pero viene la razon i une a ámbos. Entónces se conserva despierta la caridad, pero mediante un pensar intelijente, i busca los medios mas convenientes para venir en ayuda de los pobres, de modo que se eleve su gusto por el trabajo i se cierren así las *fuentes* de la pobreza.

*c)* Importancia para la *voluntad.* La intelijencia ejerce, desde luego, una gran influencia en la voluntad, al enseñar al hombre a proponerse fines, usando el pensar intelijente, a encontrar los *medios apropiados;* esto es, incitándolo a un querer i obrar *convenientes.* La influencia del pensar intelijente en la voluntad se manifiesta en muchos hombres en la forma de "intelijencia práctica," que sabe orientarse con facilidad i prontitud en las diversas relaciones i condiciones de la vida, que sabe ayudarse i utilizar con exactitud las cosas en sus objetos o fines.

Sin embargo, la intelijencia no averigua si el fin i los medios son *moralmente buenos* Por esta causa, ella conduce al hombre al egoismo, cuando no es dominada por la razon.

La razon, al contrario, investiga si los fines son *moralmente buenos* i los *medios* que se aplican *puros;* si ellos concuerdan con el fin mas elevado de la vida del hombre, con su oríjen divino. La razon se guia en sus procedimientos i conducta por las ideas, i procura que éstas se realicen. Pero las alcanzamos solo parcialmente, nunca perfectas, por lo cual nos impulsan constantemente a luchar por la perfeccion; nos

preservan del orgullo i estagnacion, inculcándonos el fuego de inspiracion santa i de verdadera idealidad; es decir, una disposicion o ánimo por el cual en todas las relaciones de la vida nos esforzamos siempre con gusto i celo por realizar lo mas elevado.

Por consiguiente, la razon es lo verdaderamente humano i lo realmente divino en el hombre.

## B. Resúmen

1. *Definicion de la intelijencia i razon (concepto e idea).*

La *intelijencia* es la facultad de formar conceptos, juicios i conclusiones; la razon, la de crear *ideas*. En el *concepto* se consideran las cosas segun la *realidad*; pero en la *idea*, su *perfeccion*. En el concepto, cómo ellas *son*; en la idea, cómo *deben ser*. El concepto está contenido en la idea; ésta es el concepto, tomado en su mas elevada perfeccion.

2. *Importancia* de la intelijencia i de la razon para *la vida espiritual.*

*a)* El *conocimiento* alcanza claridad i determinacion por medio de la intelijencia; pero la razon nos enseña a conocer la *causa* i el *fin* de todas las cosas, a Dios i a nuestra *determinacion divina.*

*b)* Importancia para el *ánimo*. En la meditacion la intelijencia nos libra de los sentimientos, haciéndonos así aptos para una reflexion tranquila; una manifestacion defectuosa nos espondria a una reflexion incircunspecta. La razon nos preserva de esta parcialidad.

*c)* Importancia para la *voluntad*. La intelijencia nos enseña a obrar *convenientemente*, es decir, a *proponernos fines* i a elejir los *medios correctos* para su consecucion. Tiene tambien una gran importancia en las diferentes condiciones de la vida con el carácter de «intelijencia positiva». La intelijencia, con todo, no examina si los fines i medios son *moralmente buenos*. La razon es la que procura alcanzar fines *moralmente buenos* con me-

dios *puros* i *limpios,* i de aquí que nos conduzca tambien a la *idealidad*, es decir, a un celoso i grato esfuerzo por la perfeccion.

### C. Aplicacion a la educacion

1. La intelijencia debe ser *cultivada i ejercitada*; pues segun lo dicho, ella no es nativa, sino *adquirida* por medio de la cultura correcta i el ejercicio del espíritu. Para el cultivo de la intelijencia se necesita de la cultura recta del *pensar*; es decir, del ejercicio en comprender, juzgar i concluir; tambien en el de percibir (intuicion) i representar, dado que los conceptos se forman de las intuiciones i representaciones.

En consecuencia, formemos la intelijencia de los niños, guiándolos a intuiciones, representaciones i conceptos exactos i claros, i haciéndolos aptos para juzgar i deducir con exactitud i espontaneidad; para lo cual se ha de tomar en cuenta lo que sobre esto se ha espuesto en otros capítulos.

2. Pero porque el hombre se hace apto solo para aquello para lo cual fué educada su intelijencia, es decir, para lo que cuenta con representaciones i conceptos exactos, la intelijencia no ha de perfeccionarse solo en un sentido parcial (v. gr. solo en matemáticas, lenguaje, sino en todas las distintas fases del conocimiento. De lo contrario, un alumno puede escribir, por ejemplo, composiciones mui buenas; pero tener poca intelijencia para la aritmética i viceversa. Asimismo un hombre puede manifestar mucha intelijencia para un negocio, pero tener poco entendimiento para los asuntos de la comuna, de la escuela i la beneficencia. O bien, un alumno intelijente i hasta un sabio, puede ser poco capaz en las cosas o asuntos prácticos.

Con tal motivo, la escuela debe esforzarse por obtener una cultura jeneral de la intelijencia, i en su enseñanza tomar tambien en consideracion, en cuanto sea posible, las relaciones de la vida práctica: por ejemplo; en sus problemas aritméticos, sus tareas escritas i en sus ejemplos de aplicacion de las enseñan-

zas morales i relijiosas. "Los ejercicios del pensamiento que no tienen un contenido importante, no pueden cultivar la intelijencia."

La *familia* puede trabajar tambien por la educacion de la intelijencia de los niños, guiándolos por procedimiento intelijente i haciéndoles que juzguen i obren siempre mas i mas *libres*; pues cuando los niños se acostumbran a ser dirijidos o conducidos se hacen fácilmente mui poco prácticos i aptos. Los alumnos deben, por sí mismos, ensayar i poder emprender alguna cosa, a fin de hacerse cuerdos i entendidos.

3. Teniendo en vista que la cultura *correcta* de la intelijencia no es, en manera alguna, un obstáculo para el cultivo de la razon, sino, al contrario, la hipótesis necesaria de ésta, se ha de evitar cuidadosamente la cultura *parcial* de la intelijencia, que solo formaria hombres positivos, indiferentes i egoistas. Por esta causa, no siempre se debe llamar la atencion de los niños solo a lo *útil* (o perjudicial) sino a lo verdaderamente *bueno*, con el objeto de que aprendan a dirijir sus actos, i su saber no perjudique el sentimiento moral.

4. De aquí que se debe educar al niño a la *razon*. A esto pertenece el *conocimiento* i la *voluntad* razonables.

*a)* El educador conduce al niño a un *conocimiento* razonable, si hace que éste busque i reconozca en todo, la causa mas profunda de las cosas i acontecimientos, su íntima relacion i el órden providencial, para lo cual ofrece abundante material i ocasion principalmente, la enseñanza de la relijion, historia i ciencias naturales.

*b)* El niño alcanza a una *voluntad* razonable cuando reconoce la verdad, la *ama* i *practica*. El medio mejor para la consecucion de este fin es el modelo, tanto del maestro como de los hermosos ejemplos que nos presenta la historia. De este modo el niño tiene siempre ante la vista un *ideal* por el cual es impulsado a imitar lo mismo.

«En cada cual se halla la imájen de lo que debe ser; miéntras esto no sea asi, el individuo no se encuentra satisfecho con sn paz.» (Rückert.)

## § 17.—EL INTERES I LA APERCEPCION

### A. Ejemplos i discusion

1. *Definicion i procedencia del interes.*—Cuando un niño se entrega sin cansancio a un juego, o cuando solicita le repitan la narracion de una historia, decimos que tiene *interes* por ello. Un alumno demuestra interes en la enseñanza, cuando la sigue con atencion cuidadosa.

Decimos que un hombre se *interesa* por la cosmografia, cuando observa con frecuencia las estrellas, las constelaciones, su movimiento i su posicion relativa; i al contrario, de uno que no se preocupa de nada de esto, pensamos que no tiene por ello *interes* alguno.

Asimismo, el alumno no se interesa por la enseñanza si en ella está siempre desatento o se preocupa de bostezar, travesuras i frioleras. Segun esto, interes es lo opuesto de indiferencia; literalmente quiere decir "estar en el medio de algo o embebido en algo," esto es, que el alma esté en algo, que el hombre tenga *sentido*, *sentimiento* por algo.

Con todo esto ya podemos definir el interes, diciendo que *es la participacion del alma en una cosa*, o bien, cuando el interes es vivo, que *es la resignacion completa del alma a un objeto.*

En la vida comun, vemos que los hombres dirijen su interes a cosas mui diversas. Los niños tienen un interes particular por los juguetes i por todo aquello que ejerce una fuerte impresion en sus sentidos, por lo abundante en brillo, esplendor i color, en vida i movimiento. Un agrónomo tiene mucho interes por los sembrados, granos, pastos, animales i aparatos agrícolas; un sastre por las diversas telas, corte de los trajes i por las modas; un músico por las canciones e instrumentos; un sabio por las obras referentes a su ramo; un maestro por los asuntos escolares; un filántropo por el bien de sus semejantes, etc. La gran diversidad del interes se infiere de las variadas diversiones, entretenimientos i conversaciones; pues cada cual

habla con mayor gusto i preferencia de aquello que mas le interesa.

Tambien en unas mismas personas, se cambia con frecuencia el interes. Hoi nos interesamos vivamente por las flores i el canto alegre, i mañana podemos mostrarnos indiferentes para con esto mismo, si ínterin nuestra alma ha sido impresionada tristemente, quizá por una noticia mala i terrible.

Por los ejemplos espuestos vemos que el interes varia, segun la edad, condiciones de vida, ocupacion, cultura, costumbres, esperiencias i disposiciones de los hombres. Estas diferencias del interes provienen de que todas las cosas, sea en verdad real o segun nuestra opinion, no tienen el mismo valor. El interes se dirije siempre a lo que, segun nuestro pensar i sentir, tiene un *valor* para la vida física o espiritual; esto es, a aquello que se nos presenta en algun sentido como importante, útil o agradable para nuestro bienestar o el de los demas, o necesario para la vida del espíritu

2. La *importancia* del interes puede reconocerse tambien en los capítulos anteriores que tratan del conocimiento. La *contemplacion*, la observacion atenta i profunda de una cosa, suponen como condicion indispensable el *interes* por la misma. Del interes depende, pues, que obtengamos *intuiciones* claras i distintas; de él que consigamos una abundancia de *representaciones* claras i distintas (véase los §§ 8 i 9); de él que estas representaciones se *graben profundamente* en el alma i se *reproduzcan fácilmente* (véase los § 10 i 11), i por fin, tambien que la *fantasía* (véase el § 12) i el *pensar* (véase el § 16), se ocupen con gusto de una cosa.

De aquí que el interes tenga una importancia tan grande para el *conocimiento*. El ejerce, ademas, una influencia poderosa en la voluntad; pues lo que en los alumnos despierta un vivo interes, eso es tambien lo que quieren aprender i comprender perfectamente. Aspiramos a los ejemplos o modelos por los cuales se ha despertado nuestro interes. Quien se interesa por el bienestar i la desgracia de sus semejantes, se fortifica tambien en el ejercicio del amor al prójimo.

3. *La apercepcion.*—En los siguientes ejemplos se puede reconocer el *ser* de la apercepcion.

Si el maestro muestra a sus alumnos el cuadro de un animal conocido, por ejemplo, el caballo, éstos saben inmediatamente que aquel cuadro representa ese animal, aunque jamas hayan visto el cuadro. La representacion del animal les facilita la comprension exacta de la nueva intuicion. Igual cosa sucede cuando las nuevas representaciones tienen solo algo de parentesco o una semejanza cualquiera con las ya aprendidas, o bien si se hallan en alguna relacion.

Cuando los niños ven por primera vez una gamuza, se les despierta la representacion de la cabra que ya conocen, i desde luego descubren fácilmente las semejanzas i diferencias. La antigua percepcion de la cabra es, en consecuencia, un medio de ayuda para la comprension de la nueva representacion de la gamuza.

Las montañas, valles i rios que conocemos por la intuicion, nos facilitan asimismo el conocimiento verdadero de las montañas, valles i rios que no podemos observar en su realidad.

Al emprender un viaje, procuramos formarnos anticipadamente un cuadro de las novedades que esperamos ver, haciendo uso de mapas i descripciones con el objeto de comprenderlas mejor o con mayor facilidad. La comprension de la realidad misma se nos hace entónces mucho mas fácil, proporcionándonos así mayor gusto e interes por ella. Esta apropiacion de nuevas representaciones por medio de anteriores, o la ordenacion de nuevas representaciones en el conocimiento hasta aquí adquirido, se llama *apercepción.* Esta supone que la nueva representacion tenga, por una parte, un *punto de union o enlace* con las representaciones anteriores; i, por otra, que ofrezca algo *nuevo* al espíritu, presentando tambien una *comprobacion* suficiente.

4. *Importancia de la apercepcion.*—Cuando obtenemos la simple representacion de un objeto v. gr. de una planta, no tenemos todavía con ella *intelijencia* alguna. Pero cuando podemos agregar sin demora, v. gr. una haba, que hasta entónces

nos era desconocida, a la familia respectiva, hemos reconocido tambien sus caractéres especiales i sabemos que pertenece a las papilionáceas alimenticias, que puede ser empleada de este o aquel modo, etc. Tenemos, por consiguiente, *entendimiento* sobre ello.

Este entendimiento o intelijencia, promueve tambien el *interes*. De aquí que la apercepcion sea de gran importancia para éste; pues para lo que el hombre, en sus representaciones, no tiene punto de union alguno i, en consecuencia, un *entendimiento*, para eso no tiene tampoco interes; i lo que no ofrece nada *nuevo* al espíritu ocasiona solo *fastidio*. Empero, lo que por una parte se liga a las representaciones que ya existen en el espíritu i por otra ofrece algo nuevo a la mente, escita tambien al interes.

Por esta razon los niños demuestran un vivo interes por las cosas que se enlazan a su círculo de representaciones. Con tal motivo, aman mucho los cuentos o narraciones que han sido tomados de la vida infantil i familiar, como son las historias de los patriarcas i la multitud de historietas juveniles. Y, al contrario, la historia del desenvolvimiento de las relaciones constitucionales de un *estado* no pueden cautivar el interes de los niños, porque se hallan distantes de su horizonte espiritual i, en consecuencia, está sobre el grado de su fuerza comprensiva.

Sin embargo, se fastidian tambien cuando se les hace oir o leer siempre de nuevo historias que ya les son conocidas desde mucho tiempo; cuando se les hace contemplar los objetos que ya «saben completamente de memoria»; resolver otra vez los problemas conocidos de aritmética, etc., Todos los objetos como historias, trozos de lectura, etc., son para ellos tanto mas interesantes e intelijibles, cuanto mejor corresponden a su pensar i sentir; en una palabra, a su necesidad espiritual, i cuanto mas representaciones e ideas semejantes ya poseen, con cuya ayuda pueden apropiarse i apercibir las nuevas.

La apercepcion promueve tambien la *atencion*. Si en un viaje pasamos por una ciudad célebre e importante, como Ran-

cagua, ella atrae nuestra atencion, porque ya hemos oido mucho de ella, es decir, porque tenemos muchas representaciones de la misma. Sin la apercepcion, sin la exacta intelijencia de las intuiciones, representaciones e ideas recien alcanzadas, i sin su enlace o union con el saber adquirido, ya no hai aprendizaje ni saber alguno; esto es, ningun conocimiento realmente intelectual de las cosas; i de aquí, tampoco ninguna enseñanza fructífera.

## B. Resúmen

1. *Definicion i procedencia del interes.—El interes es el entendimiento o aficion* por algo, la *participacion* del alma en una cosa o, cuando la escitacion del interes es viva, la *entrega completa del alma* a un objeto.

El interes es mui *diverso*, segun la edad, condiciones de vida, ocupacion, cultura, costumbres, esperiencias i determinaciones físicas de los hombres, pero en todo caso se dirije siempre a lo que conforme a nuestro pensar i sentir tiene una *importancia* para la vida física e intelectual; es decir, nos parece, en algun sentido significativo para nuestro bienestar o el ajeno, o necesario para la vida del espíritu. El interes descansa, segun esto, sobre el *valor* de las cosas.

2. La *importancia* del interes para el *conocimiento*, está en que el hombre no percibe simple o indiferentemente las cosas por las cuales tiene interes, sino que las *contempla*, las profundiza con atencion, se apropia vivamente de su representacion, se las graba, solidifica i continuamente reproduce, i se ocupa de ellas con la fantasía i el pensar. El interes es, pues, la condicion indispensable para todo verdadero conocimiento. Allí donde hace falta el interes, dominan la *indiferencia* i el *fastidio*.

El interes obra asimismo de una manera poderosa sobre la *voluntad*, en tanto el hombre se esfuerza tambien por promover, aplicar i realizar lo que le interesa.

3. La *apercepcion* es la *asimilacion* de *nuevas representaciones por medio de las ya existentes*, o *su ordenacion en el saber ya*

*alcanzado*. Ella supone que la nueva representacion tenga, por una parte, un *punto* de enlace en las representaciones anteriores; por otra, que ofrezca algo *nuevo* al espíritu; i con ella una comprobacion suficiente.

4. La *importancia* de la apercepcion para el conocimiento es mui grande; pues nosotros comprendemos su ser i su importancia solo por medio de la ordenacion de las nuevas representaciones en el saber obtenido.

Por la apercepcion, se promueven el *interes* i la *atencion*. Sin ella, no es posible el *aprendizaje verdadero*.

### C. Aplicacion a la educacion

1. En la enseñanza, el maestro debe procurar, ante todo, despertar i mantener un *interes* vivo por los objetos o cosas del tratamiento; elejir i ordenar los objetos, de modo que para los niños tengan *valor e importancia* en algun sentido, i que correspondan a su necesidad espiritual, a su *fuerza de comprension* i *entendimiento*.

2. *De cada objeto de enseñanza se ha de tratar solo aquello para lo cual los niños de este grado tienen intelijencia o interes*. Por esto, evítese todo tratamiento aniquilante, principalmente al principio; la esposicion de lo innecesario, secundario, difícil de entender, como asimismo todo recargo i esplicacion superflua. El maestro debe descender a los niños para levantarlos a la altura en que él se encuentra.

3. *Se ha de unir lo desconocido, lo distante a los niños, con lo conocido i próximo a ellos*. La descripcion del tigre, por ejemplo, a la del gato; la del lobo a la del perro; las reglas de la multiplicacion a las de la adicion. Por esto es que el maestro se ha de detener en cada objeto hasta que haya sido comprendido por los niños i hasta que éstos sean capaces de entender lo que sigue; es decir, debe enseñarse sin *vacíos* o *defectos*.

4. *El maestro ha de manifestar interes en la enseñanza, comunicarla con vida i calor*, i tratar a los niños i sus contestaciones i trabajos con *benevolencia i afabilidad*.

De esta manera, no solo se despierta el interes, sino que éste se hace cada vez *mas grande*. El no solo debe ser el *punto de partida* i un medio de enseñanza, sino tambien el *resultado*, el *fruto* de ésta, de modo que los niños se entreguen con gusto a los objetos del tratamiento, para conocerlos con mas profundizacion, se entusiasmen por ello i, en consecuencia, no somente *continúen aprendiendo*, sino *aplicando* tambien lo aprendido.

## § 18.—LA ATENCION

### A. Ejemplos i tratamiento

1. *Procedimiento i definicion* de la atencion.—Un hombre hace un paseo en la primavera, ve una violeta en el camino, se detiene, la coje, la observa i tambien la huele. O bien el canto de una alondra suena a sus oidos, mira hácia arriba, observa i sigue a la alondra i escucha su canto. En ámbos casos, dirije su espíritu o sus pensamientos hácia estas cosas o les fija su *atencion*.

La atencion es producida principalmente por las *impresiones de los sentidos*, por el *interes* i la *apercepcion* i por la *intensidad o tension de la voluntad*.

*a)* La atencion (1) ocasionada por impresiones de los sentidos depende principalmente del grado de fuerza de estas im-

(1) Evitamos las espresiones atencion "voluntaria e involuntaria", porque ellas dan ocasion a confusiones de los conceptos i a equivocaciones. Así sucede que miéntras unos consideran como involuntaria la atencion que descansa en el interes de un objeto, atribuyéndole por esto la mas grande importancia para la enseñanza, miran a la voluntaria como ficticia otros consideran la atencion voluntaria como mas elevada, porque incluyen tambien en ella la atencion que descansa en el interes. Por otra parte, apénas existe una atencion involuntaria, a escepcion de la observacion que se orijina a causa de fuertes escitaciones; pues tan pronto como el alma se entrega a las impresiones, representaciones i pensamientos que le llegan, es libre, espontánea, i de aquí que no está atenta involuntariamente o en contra de su voluntad.

presiones. El estallido de un cañon en la cercanía, el rayo, la fugacidad de las estrellas, el fuerte rodar de un carruaje, las flores de raro tamaño i colores resaltantes, los vestidos matizados, el olor penetrante de una medicina, el gusto pronunciado de una comida o bebida, etc., atraen nuestra atencion, porque ejercen una fuerte escitacion en nuestros sentidos.

Los siguientes ejemplos nos harán ver la manera cómo lo *nuevo e inesperado* atrae la atencion: Si un desconocido se introduce en una sociedad, un huésped inesperado en la pieza, un nuevo maestro o alumno en la escuela, todas las miradas se dirijen a él. Se necesita solo abrir las puertas de la sala escolar en un tiempo no acostumbrado, u oir un grito estraño, para que todas las cabezas se vuelvan hácia allá. Un nuevo cuadro, un nuevo mapa, un nuevo traje son observados con atencion. Con este fundamento los mercaderes de las calles procuran atraer la atencion de los transeuntes, haciendo uso de algo *novedoso* i *raro*. Cuando se cuenta una historia enteramente nueva a los niños, éstos la escuchan con atencion, pero su repeticion los cansa. Si se trata de un ejercicio nuevo, los alumnos vuelven a atender, miéntras que si se les hace ejecutar uno mismo por largo tiempo, se distraen, sobre todo los mas chicos. De la misma manera sucede con la atencion, tratándose de libros viejos i nuevos.

La atencion producida por impresiones sensitivas i por lo nuevo, es la que domina al principio en los niños: primero, porque éstos hallan todavía mucho nuevo que desean conocer; segundo, porque su vida de representacion i de volicion no se halla aun tan desarrollada i fuerte para resistir a las vivas i frecuentes impresiones de los sentidos. Esto ya se puede reconocer en los ejemplos anteriores. Cuando damos a niños pequeños un libro ilustrado, por ejemplo, vemos que ellos, al rejistrarlo, apénas se detienen un corto tiempo en la contemplacion de un cuadro, dando vuelta inmediatamente la hoja para observar siempre uno nuevo.

Por esto, esta atencion es solo *fujitiva*, lijeramente pasajera i variable, si no se halla protejida por otros medios; primero,

porque los sentidos se hacen *indiferentes* tambien hácia las mas fuertes impresiones, i segundo, porque *otras* impresiones atraen la atencion, sustrayéndola de los objetos anteriores.

Apénas se ha dirijido la atencion del niño a las flores de una yerba o de una vellorita de jardin, cuando descubre una violeta en las inmediaciones i olvida desde luego a las primeras. Cuando durante un exámen escolar penetran a la sala personas estrañas a distintas horas, cada cual atrae hácia sí la atencion de los niños, desviándola por esto de las ya presentes. Sin embargo, esta especie de atencion se dirije solo a los caractéres o señales sobresalientes que afectan mas a los sentidos, i por esta causa, en un caso tal, se verifica solo una *compren sion superficial* del objeto de que se trata.

Segun lo espuesto, esta atencion es todavía imperfecta; si, ella nos conduce muchas veces a lo contrario, nos lleva de la atencion a la distraccion, en tanto el espíritu pasa de un objeto a otro sin profundizarse en ninguno i sin comprenderlo bien.

*b)* Con tal motivo es necesario que venga en auxilio, en segundo lugar, *la atencion que se apoya en el interes i la apercepcion.* Si un objeto del cual hemos obtenido una impresion sensitiva despierta de algun modo nuestro particular interes (véase sobre esto el § 17), nos atrae i en consecuencia de esto nos dirijimos a él no solo de una manera fujitiva, sino duradera, *profundizándonos* en él, i consiguiendo así su comprension radical.

La atencion es protejida en alto grado por la *apercepcion* (véase el § 17); pues si la nueva intuicion o representacion tiene puntos de union i de relacion con las representaciones existentes, a consecuencia de la cual se promueve el interes, la atencion tambien se aumenta, se hace mas *constante* i *profunda*, i el alma se esfuerza mas por *apropiarse* lo nuevo de una manera perfecta.

Entra, por ejemplo, una persona de figura poco aparente en una cantina o restaurant donde se encuentran varias otras reunidas. La simple impresion sensitiva no escitaria nuestra atencion de un modo particular. Pero si llegamos a saber que esta es una persona de la cual ya hemos oido mucho o que es un

hombre notable del cual nuestros pensamientos ya se han ocupado mucho, la nueva representacion nos trae a la memoria las antiguas (apercepcion), i, en consecuencia, observamos esta persona con mucha mas atencion.

Si pretendemos contar a los niños las historias de Eliecer o Isaac, sin haber tratado ántes la de Abraham, no se les atraeria o cautivaría su atencion tanto como si ya conocieran esta última, porque en este caso las representaciones alcanzadas de la vida de Abraham, vienen a protejer poderosamente a las nuevas i a promover su comprension e interes. De igual manera la atencion que descansa en el interes i apercepcion se manifiesta tambien en los niños ya desde temprano. «¡Con cuánta frecuencia vemos a un niño entregarse inconsciente al placer del juego (dice un poeta), profundizándose por completo en éste, que lo cautiva enteramente!»

La atencion se demuestra asimismo con la mayor eficacia en la enseñanza. Si el maestro logra mantener vivo el interes i cautivar a los alumnos por medio de la enseñanza, tendrá sin duda una clase *atenta*, alumnos dispuestos i un trabajo alegre que le dará buenos resultados. Pero allí donde haga falta el interes, tendrá que «predicar a oidos sordos» i mantener mui en alto la paciencia, la tranquilidad i el órden. De aquí se desprende que esta atencion no basta por si misma.

En efecto, ella duraria i satisfaria solo miéntras fuera vivamente escitado el interes, i sin trabajo nos obligaria a ocuparnos solo en lo que creemos interesante i agradable. Sin embargo, debemos muchas veces dirijir tambien nuestra atencion a cosas que al principio no considerábamos interesantes i que, al contrario, ahora nos dan a conocer una gran conquista o victoria.

*c)* Por esto es que, en tercer lugar, es necesario contar con la atencion *que proviene de la intensidad o tension de la voluntad.*

Segun una poesía alemana, un muchacho estudiaba con ardor cuando se le presentan en el esplendor risueño del sol los alegres pajarillos i un manzano cargado con magníficas frutas que lo invitan, lo tientan i quieren distraerlo de su traba-

jo. Entónces, resuelto les dice: ¡«Dejadme concluir primeramente»! Segun esto, las impresiones seductoras lo habian, en verdad, penetrado i le ofrecian mucho de agradable e interesante; pero les prestó atencion solo por un instante i manifestó su voluntad de modo que le fué posible volver a dirijir su atencion a su *trabajo*, hasta concluirlo.

Tambien en las horas de la escuela el alumno se ve con frecuencia espuesto a desviar su atencion de la enseñanza; porque ésta se le presenta o mui difícil, o mui conocida, o mui poco interesante; o porque está cansado i, en consecuencia, desea entregarse pronto al juego o a la comida; o porque sus compañeros ejecutan esta o aquella chanza o broma. Pero él se concentra, es decir, dirije su atencion a la enseñanza por la tension de su voluntad, a fin de comprender hasta el fin todo lo que se trata, quizá con la intencion de poder contestar bien, ejecutar un trabajo escrito referente al tema tratado; en una palabra, realizar algo bueno i satisfacer así a su maestro.

Si estudiamos algo que nos ofrece dificultades o exije gran esfuerzo de nuestra parte, nos guiamos por la sentencia que nos hace decir «no cedo hasta no haberlo comprendido todo». En consecuencia, podemos tambien *disponernos* a la atencion i dirijir ésta con clara *reflexion* e *intencion* a un objeto, i, por el ejercicio, aplicarla a cada una de las cosas que nos placen, manteniéndola allí hasta haber comprendido por completo el respectivo objeto. Sin una atencion semejante, no podemos alcanzar un saber fundamental-universal.

En esto los niños son justamente mui poco aptos: primero, porque el *cerebro* i los *nervios* no tienen todavía la suficiente fuerza, *cansándose* bien pronto (véase § 3); segundo, porque las *impresiones de los sentidos* obran poderosamente en los niños (véase el núm. 1 en este capítulo), i tercero, porque su *fantasía* es mui viva i los conduce fácilmente a otras representaciones. De aquí que solo por el *ejercicio gradual i la costumbre*, puede llevárseles a la atencion que descansa en la voluntad, necesitando ésta, para ello, del apoyo de la *voluntad del maestro* en cuanto éste hace mantener la atencion de los alumnos.

Los discípulos bien acostumbrados pueden tambien seguir sin vivo interes la enseñanza; porque así lo quiere el maestro, porque los vijila i reprende por toda desatencion. Ellos pueden estar atentos por amor o temor al maestro: en ámbos casos la atencion no es enteramente libre, sino que se halla, por ló ménos en parte, bajo el peso de una influencia estraña. Sin embargo, con la sola obligacion o la violencia, no se consigue una atencion verdadera; pues segun su sér mas íntimo esta atencion debe ser *libre*, i para ello ha de cooperar siempre el *interes* al mismo tiempo. Solo en tal caso tambien la accion (influencia) de la voluntad puede alcanzar su objeto, i cuanto mas fuerte es el interes tanto ménos necesaria se hace la cooperacion de la voluntad.

De lo espuesto se desprende que las dos atenciones, la que descansa en el interes i la que proviene de la tension de la voluntad, no se escluyen en manera alguna, sino que, por el contrario, deben relacionarse estrechamente i completarse de un modo recíproco.

Lo mismo sucede tambien con las impresiones sensitivas, cuando se hallan dominadas por la voluntad. Las impresiones sensitivas, el interes i la voluntad actúan, pues, conjuntamente. Lo único que puede suceder es que una u otra de estas causas sobresalga a las demas. Si la atencion ha de ser subsistente debe someterse o al dominio *del interes* o al *de la voluntad.*

Una de las especies de atencion puede tambien conducir a otra. Así, por ejemplo, cuando una planta desconocida ha despertado nuestra atencion por su tamaño, forma o color (por sus impresiones sensitivas, su novedad), entónces se nos desarrolla un *interes* mas ardiente por ella i la estudiamos con mas detenimiento (atencion por medio del *interes*). Pero cuando *deseamos* conocerla con mayor exactitud, procuramos definirla, i no nos quedamos satisfechos hasta despues que nos hemos aclarado todo (atencion apoyada en la voluntad).

2. *Importancia de la atencion.*—La atencion es indispensable para el conocimiento, como lo demuestran las esposiciones precedentes i la esperiencia diaria.

Los alumnos constantemente desatentos aprenden poco, i un maestro que en su escuela no pueda conseguir atencion alguna obtendrá mui escasos resultados. Por el contrario, los alumnos, hasta aquellos poco intelijentes, que siempre manifiestan atencion i aplicacion, pueden llegar a alcanzar resultados satisfactorios. La atencion es asimismo de la mayor importancia para nuestra *voluntad*, nuestra *conducta* o manera de proceder, especialmente para nuestra *vida moral*; pues quien no es atento para con las instrucciones i mandatos recibidos, tampoco las cumple i observa bien. Quien no presta la debida i justa atencion a sus obligaciones i es distraido en sus ocupaciones falta a mucho i nada hace bueno.

Lo contrario de la atencion es la *distraccion*, por la cual el alma no se dirije por entero a un objeto, sea porque no quiera ocuparse, sea porque se distribuye o dirije al mismo tiempo a varias cosas. Este último caso tiene lugar cuando, por ejemplo, el alumno en la descripcion de una planta contempla o mira el tronco de que justamente se trata, pero al mismo tiempo las flores que están ante su vista. La distraccion proviene de la falta de impresiones sensitivas, fuertes, o de interes o de fuerza de voluntad, o de todas estas causas a la vez. Ya se ha demostrado cuán poderoso obstáculo puede ser ella para el buen aprendizaje i retenimiento; ella nos puede conducir tambien a un estado permanente de *desatencion*, *incostancia* i *desórden*, es decir a faltas morales.

## B. Resúmen

1. *Procedencia i definicion.*—La atencion es la direccion del espíritu a un objeto determinado. Es producida, primero, por las *impresiones sensitivas* i lo *nuevo*; segundo, por *el interes* i la *apercepcion*, i tercero, por la *tension* de la *voluntad.*

*a*) La atencion producida por las impresiones de los sentidos depende, particularmente, del *grado de fuerza* de las impresiones i de lo *novedoso* e *inesperado* de las mismas. Sin tomar en

cuenta las impresiones sensitivas, todo *lo nuevo* i *raro* atrae tambien fácilmente la atencion.

Esta atencion es, al principio, la que predomina en los niños, porque éstos todavía encuentran mucho nuevo que quieren comprender, i porque su vida representativa i la de su voluntad no pueden resistir aun a las impresiones frecuentes i vivas de los sentidos.

La atencion producida por las simples impresiones sensitivas es de por sí *pasajera i superficial,* porque las impresiones anteriores son siempre desalojadas por nuevas, pudiendo de este modo orijinarse lo opuesto a la *atencion*, es decir, la *desatencion.*

*b)* La atencion que se apoya en el *interes* i la *apercepcion*, conduce a la *profundizacion* del objeto i a un estudio *detallado* de éste. Ya en los niños se manifiesta con gran poder; ella constituye tambien la condicion indispensable de una enseñanza fructífera. Sin embargo, para comprender aquello que no nos parece interesante bajo todo punto de vista, no basta esta atencion sola, sino tambien sus complementarios.

*c)* La atencion proveniente de la *tension de la voluntad* permite al hombre dirijir su espíritu a cualquier objeto *que le plazca,* persistiendo en él hasta comprenderlo perfectamente. Por esto es que, sin esta atencion, no le es posible alcanzar un conocimiento detallado i profundo.

Por desgracia, los niños son poco aptos para esta clase de atencion, primeramente, porque sus *órganos, todavía no desarrollados,* se *fatigan* con facilidad en la observacion larga i duradera del mismo objeto; en segundo lugar, porque las *impresiones sensitivas* actúan poderosamente sobre ellos, i, por fin, porque su fantasía es mui viva. Sin embargo, pueden alcanzarla poco a poco haciéndoles el maestro, por una parte, *mantener* su atencion i despertándoles, por otra, el *interes* por la cosa observada. Las impresiones sensitivas, el interes i la voluntad no obran separadamente, sino que se ligan entre sí. Sucede a veces que una u otra de estas causas sobresale en

ciertos casos. El *interes* i la *tension de la voluntad,* son de la mayor importancia para la atencion.

2. *Importancia.*—La atencion, no solamente es una *condicion imprescindible de todo saber i poder*, sino que tiene tambien una gran importancia para la vida *moral.*

La falta de atencion es *distraccion* que conduce a las faltas estables de *desaliño* i de *inconstancia,* si no se combate a tiempo.

### C. Aplicacion a la educacion

Por su alta significacion, la atencion exije un cuidado solícito, particularmente en la enseñanza. Para esto se emplea: I, una *buena instruccion*; II, *un buen órden i disciplina.*

I. Los medios mas importantes que provocan la atencion en la *enseñanza* son:

1. *La fuerza conveniente i variable de las impresiones de los sentidos i la accion e influencia de la escitacion producida por lo nuevo e inesperado.* En esto no se ha de perder de vista lo que ya ha sido espuesto al hablar de la percepcion, (§ 5. C.) con respecto a los *medios de enseñanza*: objetos i cuadros suficientemente grandes i claros i en bastante número para la enseñanza intuitiva i de las ciencias naturales, buenos mapas i buen material empleado en los testos, como ser papel, impresion i letra. Con relacion a la *enseñanza* misma, es menester que el maestro preste atencion al *lenguaje* i lectura en voz *alta i clara*; pero sin gritar porque esto aturde i embota; que preserve el habla de una fastidiosa *monotonía*; que, al contrario, cambie segun cada pensamiento la altura de la voz, la lijereza o prontitud i la espresion del lenguaje. De vez en cuando, que hable repentinamente mas alto o mas bajo, o que se detenga en un instante dado, llame o refresque la atencion por medio de un golpe dado en la mesa o por otra señal cualquiera, i procure sacar algo nuevo de cada objeto.

2. *La promocion del interes i de la apercepcion.*—Junto a esto conviene tomar en consideracion lo espuesto en el § 17 C., es

decir, la adaptacion de la enseñanza a la fuerza de comprension de los alumnos; porque éstos se hacen tanto mas desatentos, cuanto ménos pueden seguir la enseñanza, o cuando ya saben completamente la cosa de que se trata. Enlace de lo desconocido con lo conocido i prosecucion sin saltos ni vacíos; calor i embebimiento de la enseñanza de parte del maestro i seriedad amigable al frente de los niños: hé ahí otras de las exijencias mas importantes.

El interes es un medio capital para la consecucion de una atencion duradera. Cuando un niño, al observar un libro o silabario ilustrado, por ejemplo, quiere siempre pasar lijeramente de un cuadro a otro, puede la madre conducirlo a una atencion constante, llamándole la atencion a ciertas partes interesantes del cuadro o contándole algo de las personas o animales que allí se representan, es decir, despertando su interes.

3. *Se incita a los alumnos a la espontaneidad* dándoles ocasion o impulsándolos mediante *interrogaciones* e *indicaciones* a *investigar por sí mismos* v. gr. las partes i propiedades de un objeto, las cualidades de una persona en un trozo de lectura, una lei natural por ensayos i esperimentos, una regla, i proporcionándoles así la alegría de su propio *trabajo*, de su propio *descubrimiento*; haciéndoles que den razon despues de cada acápite sobre lo leido, hablado o tratado; i el maestro mismo *hablando en lo posible poco i haciendo hablar mucho*, en su lugar, a los discípulos. "Que el maestro aprenda a callar, a fin de que los alumnos aprendan a hablar", dice una sentencia pedagójica (véase tambien el § 8. C.)

4. *El aislamiento del objeto.*—Este conduce la concentracion de la atencion a *un* solo punto. Por esta causa los cuadros de intuicion i los mapas, no deben contener un matiz mui variado i numeroso. Ademas, es necesaria una division o distribucion clara i distinta de la materia del tratamiento. La atencion de los alumnos debe ser dirijida siempre a un punto determinado por medio de interrogaciones e indicaciones; i, finalmente, se ha de evitar todo aquello que pudiera sustraer la atencion del objeto, como son las digresiones, chanzas, etc., tambien todo lo

*raro* o que *llame la atencion* a la persona misma del maestro, su vestido, compostura i lenguaje.

5. *La ocupacion conveniente.*—Esta impide la distraccion i fastidio i promueve la atencion. Con tal motivo, los alumnos deben estar siempre ocupados, ya sea por medio de la enseñanza oral, ya en una ocupacion mental o escrita. La enseñanza debe ser *viva* (pero no precipitada), de manera que los alumnos no tengan tiempo para ocuparse de otros pensamientos; debe dirijirse, ademas, a *todos igualmente* (las preguntas i aclaraciones) i fiscalizar a todos con regularidad en las contestaciones, lectura, solucion de problemas, etc.

6. Considerando que una atencion mui duradera, dirijida a un mismo objeto, *fatiga* a los niños tanto mas cuanto menores son en edad, debe haber una *alternativa* conveniente entre el *trabajo* i el *descanso*, entre los diversos *ramos de enseñauza* i las *distintas especies de enseñanza* (narracion e interrogacion, lectura i reproduccion oral, ejercicio oral i escrito) (véase tambien el § 3), a fin de que siempre se tenga la *frescura necesaria* para el aprendizaje. Todo esceso de trabajo acarrea necesariamente cansancio i desatencion. Los niños no *pueden* estar constantemente atentos; *obligarlos* a ello, o castigarlos por la desatencion seria duro, inesplicable e inconveniente.

II. A la vez que una buena enseñanza es tambien necesaria una buena disciplina para el cultivo de la atencion. Para esto se ha de tener presente particularmente lo que sigue:

1. Los niños se han de acostumbrar en todo i por todo a un *órden* determinado (así, por ejemplo, con respecto al principio de las clases, la colocacion de los útiles, etc.), en adoptar en la enseñanza una *compostura* conveniente (la cabeza levantada, los ojos dirijidos al maestro, la boca cerrada, etc) i a conservar tranquilas las manos i los piés.

2. Aquello que el maestro exije de los alumnos debe observarlo *él mismo*, esto es, un buen *órden* al principio de la enseñanza i en todas sus cosas; exactitud i precision en sus determinaciones i en su enseñanza. Para poder mantener una buena disciplina, debe tomar una colocacion conveniente, desde la cual

pueda contemplar a todos los alumnos; no volverles, en cuanto fuere posible, las espaldas; mantenerlos siempre ante la vista i reprimir desde su jérmen todo desórden o interrupcion, haciendo uso de una constante vijilancia. Cuando no baste su mirada, haga uso de una reprension por medio de una señal, de un llamado, pero en todo debe ser mui breve. Los llamados frecuentes como «atencion», «prestad atencion», «estad tranquilos», «silencio», etc, no bacen mas que entorpecer i hacer indiferentes. Pero lo que mas influye en este sentido es la *personalidad* del maestro mismo, el respeto i amor que le tienen los alumnos.

3. Las amenazas i promesas son para la atencion mas bien un obstáculo que un aliciente de promocion; pues ellas hacen que los pensamientos de los niños se atengan a lo indicado como amenaza o a lo ofrecido. La atencion no se puede obligar tampoco por medio de castigos. «Una atencion propiamente tal se ha de predicar i estropear tan poco como una inclinacion», dice Juan Pablo Richter, el autor de la célebre «Levana».

## § 19.—OJEADA RETROSPECTIVA DEL DESARROLLO DE LA VIDA DEL CONOCIMIENTO

### A. Ejemplos i discusion

Despues de haber tratado el conocimiento en sus diversas fases, vamos ahora a ocuparnos brevemento de su *desarrollo*. Al observar una manzana recibimos primero *sensaciones* aisladas que nos conducen a *percepciones*, como por ejemplo, que la manzana es redonda, colorada, lisa i de buen gusto. Estas percepciones forman los elementos constitutivos del conocimiento. Si despues observamos atentos la manzana o la *contemplamos*, obtenemos de ella un cuadro perfecto o una *intuicion*. Si el cuadro se nos graba en nuestra alma, de modo que podemos retenerlo i volvérnoslo a representar, cuando ya no podemos percibir la manzana, poseemos una

*representacion* de ella. I siempre que volvemos a ver una manzana, entra en relacion esta nueva intuicion i la representacion que resulta de ella con las representaciones anteriores, al venirnos inmediatamente el pensamiento: esta es una manzana, o bien la nueva representacion es *apercibida* por las ya existentes i con esto *afiliada u ordenada* en el conocimiento anterior. Con ayuda de nuestras representaciones, nos podemos representar en la *fantasía* manzanas que jamas hemos visto, así como los antiguos helvecios cuando oyeron algo de las «manzanas *doradas*» de la Galia del Sur. Al contrario, si dirijimos nuestro *pensamiento* a las diferentes especies de manzanas i distinguimos sus caractéres comunes o especiales, conocemos el *sér* propiamente tal de esta fruta, o tenemos una *idea*; damos tambien *opiniones*, por ejemplo, sobre las utilidades de las manzanas i sacamos conclusiones, como verbi gracia, sobre la manera cómo se han de conservar i utilizar Así es como sucede que nosotros ya adultos, nos ocupemos de con conceptos e ideas, miéntras en la niñez nos inclinamos mas a intuiciones i representaciones. Pero tambien un adulto, un hombre ejercitado en la facultad del pensar i que no ha oido nunca algo de las manzanas, deberia principiar con la percepcion i la intuicion de la manzana, para alcanzar de ésta una representacion i al fin un cencepto. Por fin, es de notar que nuestra alma se ocupa en la manzana, porque tenemos un *interes* cualquiera, porque la encontramos hermosa, buena i útil. En consecuencia, tambien el *sentimiento* i la *voluntad* obran en la actividad de la facultad del pensar o del conocimiento.

### B. Resúmen

El conocimiento se desarrolla por *grados* determinados, pasando de la *sensacion* i *percepcion* a la *intuicion*, de ésta a la *representacion* i, por fin, al *concepto* o al *pensar* ideal. Estos grados del conocimiento, con todo no corresponden a las distintas edades del individuo. Es verdad que en los niños domina la vida intuitiva i representativa i que, al contrario, en la edad ma-

dura sobresale el pensar conceptivo; pero si los niños deben pensar al adquirir un nuevo conocimiento, en la edad madura deben volver siempre a las percepciones e intuiciones, a fin de obtener de cada objeto representaciones i, por fin, conceptos. En el conocer obra tambien el *interes*; la *comprension* intelectual de las cosas requiere asimismo la participacion del *sentimiento* i *voluntad.*

### C. Aplicacion a la educacion

Toda enseñanza debe procurar, ante todo, una base segura para el conocimiento por medio de suficientes *percepciones sensitivas* (véase el § 5) e *intuiciones claras* i *distintas.* Debe despues cuidar de que el niño alcance una abundancia de *representaciones* claras, distintas i bien ordenadas, por medio de una firme impregnacion, reproduccion i asociacion (léase los §§ 9-12), i de que llegue por fin a formar *conceptos*, *juicios* i *conclusiones claros*, mediante un pensar bien consabido (véanse los §§ 12-16).

Sin embargo, todo esto no se consigue, si no se despierta el interes del niño hácia la enseñanza i no se hace comprobar su *sentimiento* i *voluntad* en el aprendizaje.

## SEGUNDA PARTE

# EL SENTIMIENTO

# SEGUNDA PARTE

## EL SENTIMIENTO (el sentir)

### § 19.—SENTIMIENTO, DISPOSICION I ÁNIMO

#### A. Ejemplos i discusion

1. *Procedencia* i *definicion del sentimiento.*—En la primera parte hemos indicado muchas veces la manera cómo el alma del hombre es escitada agradable o desagrablemente; agradable, por ejemplo, en el recuerdo de una juventud feliz, de parientes i amigos queridos, de hermosas historias i juegos divertidos; desagradable, por la pérdida de miembros caros de la familia, o si vemos padecer a hombres justos, o si la nostaljia reboza en el alma. (§§ 10 i 12) El alma puede ser escitada al placer o dolor de una manera mui diversa. Todas las escitaciones del alma hácia el placer o el desagrado las designamos con el nombre de *sentimientos.*

La *produccion* de los sentimientos depende (1):

(1) Véase sobre esto la cita en la nota del § 5. B. 1.

*a)* De las *impresiones* que recibe el hombre.—Se despierta un sentimiento agradable por un rayo alegre de sol, despues de un tiempo oscuro i frio; por la vista de lo verde del prado, o del lago de color azul oscuro; por el tono de una voz sonora; por lo delicioso i arómatico del jardin; por el aire grato de la selva; por el sentimiento de fuerza física, miéntras que los dias nebulosos i largos, el silbido penetrante de una locomotora, el crujido de una puerta, el chillido de una voz, la exhalacion i aire corrompido de una pieza, el hambre i la sed, el dolor de muelas o de cabeza, despiertan *sentimientos desagradables*. En estos casos los sentimientos han provenido de *sensaciones*.

Todas las clases de sensaciones (§ 5) pueden despertar sentimientos. Con tal motivo las *relaciones o condiciones de la vida* del hombre, como la riqueza i pobreza, la clase de ocupacion i manera de vivir, el clima i lugar de residencia, la salud i enfermedad, en una palabra, todo lo que influye en el bienestar físico i los sentidos, ejercen tambien una gran influencia en los sentimientos, porque dan oríjen a las mas diversas sensaciones, i con esto a los sentimientos.

En la primera época de la vida, los sentimientos provienen esclusivamente de la sensacion. Mas tarde las *intuiciones*, *representaciones i pensamientos* influyen tambien poderosamente en los sentimientos. La *intuicion* de un hermoso paisaje, de bonitas flores o cuadros, despierta sentimientos agradables; el cuadro de un paisaje desolado o de una casa incendiada produce, al contrario, sentimientos desagradables. La vista de hombres felices, de un grupo alegre de niños, amigos o parientes queridos, despierta alegría, miéntras da compasion la presencia de jente desgraciada. Asimismo se orijina alegría o dolor en nosotros, si oimos o contemplamos la felicidad o desgracia de otros i si nos las *representamos*. ¡Cómo brillan los ojos de los alumnos, si la narracion, llena de entusiasmo, de una historia, les presenta ante la vista intelectual, personas i hechos nobles! Un sentimiento deprimidor, empero, se apodera de los suyos, si en una historia el héroe debe padecer o morir.

Otros ejemplos sobre la materia se rejistran en los § § 10, 12 i 16.

El alma, en consecuencia, no permanece indiferente ante las impresiones que recibe. Las percepciones, intuiciones, representaciones i pensamientos no son algo como simples impresiones fotográficas, al frente de las cuales el alma misma permanece fría, sino que influyen en su estado, pueden disponerla de una manera mas o ménos elevada o mas o ménos profunda; es decir, despertar en ella sentimientos. Hasta en los mismos casos en que nosotros no percibimos esta influencia, las impresiones recibidas la ejercen grandemente en el alma. Por ejemplo, personas i cosas que vemos todos los dias, nos pueden ser poco a poco tan indiferentes que, al verlas, no nos despierten un sentimiento determinado. No obstante, si debemos separarnos de ellas, somos movidos a un fuerte dolor de despedida, por lo cual vemos que ellas no nos eran indiferentes.

Muchas de las influencias ejercidas en el alma no son apreciadas mas allá, porque no arrancan *cambio notable* alguno en el estado del alma, como por ejemplo, lo diario, lo conocido de mucho tiempo i lo acostumbrado. En este caso no hablamos de sentimientos, sino que cuidamos de designar con esta palabra solo las *escitaciones perceptibles* del alma, de agrado o desagrado.

De lo dicho se desprende que nuestro alrededor entero, todo lo que vemos i oímos, mui particularmente los hombres que nos rodean, ejercen una influencia considerable en nuestros sentimientos. Si vivimos entre jentes alegres i bien intencionadas, somos por su medio predispuestos de una manera alegre i afable; pero, si entre hombres desgraciados, tristes, melancólicos e intratables, predominan los sentimientos tristes entónces.

Tambien la *voluntad,* las reflexiones i conclusiones, así como las acciones que provienen de aquí, influyen en la produccion de los sentimientos. La intencion de hacer algo malo, es decir, la voluntad para ello, despierta un sentimiento de

temor, de modo que un niño que maquina algo malo no puede dirijir la vista a sus padres; al contrario, la determinacion para una buena accion desarrolla un sentimiento de placer. ¡Cuánto se alegran los niños cuando piensan proporcionar, v. gr., un placer a uno de sus hermanos, al papá o a la mamá en el dia de su santo, o hacer una dádiva a un pobre! ¡Cuán alegre se puso Leonardo de Pestalózzi ("Leonardo i Jertrúdis") cuando tomó la determinacion de correjirse! ¡Cuán felices nos sentimos acompañados por la buena voz de la conciencia! ¡Pero cuán desgraciados nos hacen las aflicciones de la mala conciencia! La historia del pecado de nuestros primeros padres nos demuestra la manera cómo la accion mala despierta sentimientos de vergüenza, arrepentimiento i temor.

*b)* La procedencia de los sentimientos, con todo, depende tambien del estado existente del alma; pues de éste dependen la disposicion i accion del alma con respecto a las impresiones recibidas.

Las sensaciones, intuiciones i representaciones mencionadas influyen, como se sabe, mui directamente en los hombres. La noticia de un diario sobre una batalla despierta júbilo en unos, en otros desesperacion. Un discurso puede producir entusiasmo en unos oyentes i en otros la aversion mas profunda, como lo vemos, en la impresion opuesta que los sermones de Jesuscrito hacian en el pueblo i en los fariseos. Pestalozzi no pudo alegrarse de la hermosa vista que se le presentó desde la altura del Gurnigel, porque pensó en que muchos de los hombres que se hallaban en el valle vivian sin educacion i en la miseria.

Aun en una misma persona las mismas cosas pueden producir sentimientos opuestos o hacerla ponerse indecisa, segun que su disposicion, opiniones i convencimientos se cambien. Mucho de lo que en disposicion triste nos entibia i hasta nos ofende, despierta en nosotros sentimientos de placer cuando estamos en disposicion alegre, por ejemplo, la música divertida, bromas, chistes i diversiones. ¡Cuán diversos eran los sentimientos del apóstol San Pablo para con Jesuscrito, ántes i

despues de su conversion! Antes de ésta, un odio ardiente; despues amor i veneracion! Aquella sentencia moral que dice: «Todas las cosas deben ser mas útiles a aquellos que aman a Dios», hace desde luego mui poca impresion a un hombre; pero cuando él mismo ha *esperimentado* su verdad, se siente animado i confortado por ella.

Importa saber ahora en qué relacion se hallan las sensaciones, intuiciones, representaciones i pensamientos que obran en nuestra alma con respecto a *nosotros mismos*, a nuestras representaciones, conceptos i juicios, a nuestro temperamento i a nuestra disposicion e inclinacion de voluntad; en una palabra, con respecto a nuestro estado físico e intelectual; es decir, en qué medida lo percibido, representado o pensado, *promueve* ó *dificulta* el estado actual del alma, como ya se hizo ver al tratar del interes (§ 17).

Los sentimientos, como se demuestra, no son algo aislado de las demas actividades psicolójicas, sino que siempre se hallan en relacion con sensaciones, percepciones, intuiciones, representaciones, pensamientos, conclusiones i acciones. No obstante, ellos no son *uno* con éstas, sino que constituyen algo *propio, particular*. Algo mui diferente es, por ejemplo, si solo nos representamos el Dios del amor o si *sentimos* su amor. En el último caso, nuestra alma ha sido embebida i enardecida por la representacion del mismo amor divino. Conocido es sobre todo que es algo enteramente distinto *saber* simplemente las verdades morales relijiosas o estar *vivamente convencido* de ellas.

Esto último es posible, solo cuando las *sentimos* al mismo tiempo. Un hombre, por ejemplo, que sabe desde largo tiempo lo que es la Providencia i puede hablar con entera claridad de ella; pero que jamas se ha encontrado en aflicciones o en peligros, que su vida ha pasado tranquila i feliz i que no ha conocido la necesidad o miseria de otros hombres, ese no tendrá un sentimiento mui vivo del significado de esta verdad. Pero si llega para él un tiempo difícil, desgraciado, i en su bochorno acude a Dios i *esperimenta* i comprende la ayuda divina, entónces esta

verdad lo *traspasa* i arroba con poder, al ponerle a la vista sus propias *esperiencias*. En tal caso no solo *conoce* la verdad, sino que tambien la *siente*. Las percepciones, intuiciones, representaciones i conceptos nos pueden tambien disponer fria e indiferentemente; el sentimiento, empero, da *calor* i *vida* al alma, i la escita al placer i dolor, al gusto i disgusto.

Los sentimientos son muchas veces oscuros para el mismo que siente. El párvulo cuyo placer o dolor se refleja en las facciones de su cara, el que sonrie i se pone triste ante su madre que se ausenta de él, no posee todavía ningun conocimiento claro de estas cosas que podemos llamar escitaciones. El hombre, sin embargo, llega poco a poco a conocer mas claramente sus sentimientos, i puede hablar de ellos, diciendo, por ejemplo, «Me alegro de que vuelva mi mamá, de que haga buen tiempo.» «Estoi triste porque mi amigo se ausenta». «¡Cuán satisfecho me siento despues de un trabajo bien ejecutado!» «¡Cuán feliz me siento porque ha pasado mi exámen!» Empero, los sentimientos son de un carácter tan interno i profundo, que podemos comprenderlos i describirlos con la palabra, pero mui imperfectamente. Con frecuencia sucede que cuando nos encontramos en medio del placer mas elevado o del mas profundo dolor, no podemos decir claramente lo que pasa en nosotros. Por esta causa tambien nos representamos los sentimientos solo de una manera mui imperfecta.

2. *La disposicion*. Siempre que los sentimientos agradables ajitan nuestra alma, nos encontramos en una disposicion apacible, *alegre*; miéntras que con sentimientos desagradables en una *triste*; lo que puede suceder con todos los grados i diferencias posibles de la alegría i de la tristeza. En un viaje, en una sociedad i hasta en una fiesta (por ejemplo, si los cantores reciben o no un aplauso), podemos estar en una disposicion mui diversa, segun nuestros sentimientos sean de carácter alegre o triste.

De ahí que la palabra *disposicion* sea tomada con frecuencia en un sentido semejante a sentimiento. Con todo, la disposicion, en su mayor parte, no depende de sentimientos *par-*

*ticulares* o *aislados*, ni tampoco se cambia siempre con ciertas escitaciones del sentimiento. Cuando en medio de una disposicion alegre nos sucede una pequeña desgracia, se desarrolla, en verdad, un sentimiento desagradable i, a consecuencia de esto, la disposicion es un tanto «apagada»—si se quiere— por un momento, pero no esencialmente cambiada. Asimismo sucede que el rostro de un desgraciado o de otro lleno de cuidados puede ponerse alegre por un instante, mediante un sentimiento apacible; pero esta sonrisa pasajera se asemeja al rayo solar que inmediatamente vuelve a ser cubierto por las nubes.

Segun esto, la disposicion se acomoda a *todos* los sentimientos que ajitan nuestra alma i es, por consiguiente, el *estado* actual del *sentimiento* de un hombre; en tanto que las escitaciones particulares de gusto i desagrado constituyen los sentimientos.

Teniendo que acomodarse la disposicion a los sentimientos alternativos o variables, se halla tambien sometida a *cambio*. Si despues de haber gozado de tiempos felices sobrevienen golpes difíciles en la suerte del hombre i se le despiertan sentimientos dolorosos, tambien su disposicion alegre se pone triste; i si despues de dias tristes el resplandor solar de la felicidad vuelve a sonreir i despierta sentimientos agradables, la disposicion tambien se alegra.

El mayor cambio de disposiciones se observa en los niños chicos; pues éstos pueden llorar i reir en el mismo minuto. Sus sentimientos dependen de las impresiones momentáneas que reciben. Sin embargo, las impresiones no son todavía duraderas i profundas, siendo por esto fácilmente reemplazadas por otras. Si las impresiones recibidas dejan representaciones en el alma i son reproducidas, tambien los sentimientos i disposiciones ligadas a estas representaciones se hacen mas duraderas, pudiendo entónces dominar por largo tiempo una buena disposicion o indisposicion.

3. *El ánimo*—Como lo demuestran los ejemplos citados en el número 1 *b*, el ánimo del hombre puede ser escitado a sentimientos de mui diversas maneras. De aquí que se hable tambien de diversos *ánimos* o temperamentos.

Los ejemplos que siguen nos dan a conocer cuán grande puede ser esta diversidad: «Dos viajeros ven durante el camino las mismas cosas, los mismos árboles, prados, arroyos i bosques, el mismo cielo azul i los mismos rayos de sol; pero miéntras el uno se llena de júbilo por todo esto, el otro permanece indiferente i frio. Esta diversidad provenia de que ellos habian emprendido el viaje con una intencion enteramente diversa. El uno iba porque era justamente moda ir al punto a que se dirijian; el otro, por amor a la naturaleza i porque sentia la necesidad de viajar. Diversidad de ánimo indican tambien las diversas personas de la *parábola del piadoso samaritano* i varios otros ejemplos de poesía, de historia, etc.

La diversidad del ánimo se funda en que los hombres aprecian las personas i cosas de diversa manera. Una historieta nos cuenta que «un alegre jabonero consideraba el trabajo mucho mas que la riqueza; miéntras su rico vecino estimaba mas la tranquilidad i los placeres sensitivos.» Un cantor encuentra su recompensa mas elevada en la cancion misma i renuncia a todo regalo material, miéntras otro elije este último. Diójenes no aceptó el ofrecimiento de Alejandro, miéntras otros lo deseaban ansiosamente.

Los mismos niños son mui diversos en el ánimo: los unos son tan blandos, que una palabra destemplada los entristece profundamente; los otros tan duros, que la mas séria reprension i hasta el castigo queda muchas veces sin ningun resultado; unos manifiestan placer por los juegos, otros por la lectura, etc. Tambien las numerosas i diversas espresiones por las cuales se designa el ánimo, manifiestan la gran diversidad de éste. Hai joviales, arrogantes i melancólicos; benignos, humildes i activos; magnánimos, indiferentes i humanos, etc. De una manera semejante se usan tambien las frases o los adjetivos derivados de corazon o del significado de esta palabra, pues ántes se consideraba el corazon como el asiento de los sentimientos, así, corazon blando (compasivo), corazon duro (inclemente), caritativo o desapiadado; *sin corazon* significa lo mismo que *sin espíritu* o *sin sentimiento*.

Si averiguamos por qué es tan diverso el ánimo, encontramos la causa parte en las diversas *dotes*, parte en el diverso *desarrollo* del espíritu. Así como hai diversas dotes o disposiciones con respecto a la fuerza física i habilidad, con respecto al conocimiento i carácter, así tambien las hai con relacion al ánimo. Esta diversidad se ve con frecuencia, i de una manera marcada, entre los hermanos i naturalmente mas todavía entre los niños de diversas familias. Una gran diferencia encontramos tambien en este sentido entre los niños varones i las mujeres.

Una influencia determinante ejerce, ante todo, la educacion en el desarrollo; pero mas tarde tambien el futuro al rededor del individuo, sus condiciones de vida, su ocupacion i esperiencias son de importancia para el desenvolvimiento del ánimo. De este modo, con apoyo de las disposiciones naturales, se forma el ánimo particular de un hombre.

Segun lo espuesto, entendemos por tal la manera propia de este hombre, con la cual es escitado su sentimiento, o en que siente. Resulta de aquí que tambien el ánimo es capaz de un perfeccionamiento gradual.

4. *Importancia de los sentimientos, de las disposisiones i del ánimo.*—En diversos puntos de la primera parte, al tratar de la intuicion, se ha dado a conocer cuán grande es la influencia que el sentimiento ejerce en el conocimiento; pues la contemplacion supone *interes*, es decir, *sentimiento*; ademas la ejerce en la *representacion* i sus *reproducciones*, puesto que el alma retiene i reproduce las representaciones, con tanta mayor facilidad, cuanto mas vivamente impulsen ellas al *sentimiento* (§ 9-10). Por esta misma causa, tambien en la *fantasía* (§ 12), particularmente en el *interes* (§ 17) i en la *atencion* (§ 18).

Los sentimientos influyen ademas con gran poder en la *voluntad*, i con esto en la *conducta* del hombre, en su *comportamiento todo* para con Dios i los semejantes i hasta para con los animales. El *sentimieuto del amor* impulsa al hombre a llenar fielmente la voluntad; a demostrar a sus semejantes fidelidad i ayuda; a servir a su patria, etc., i tambien a tener piedad para

con los animales; miéntras que la dureza de corazon i el odio producen siempre lo contrario. Nuestras representaciones se hacen eficaces para la accion i la vida por medio del sentimiento. El *entusiasmo* por las imájenes ideales de la escritura santa, de la historia i de la literatura, nos impulsan a la imitacion. El *sentimiento* por lo bueno, verdadero i hermoso, nos mueve a esforzarnos hácia estos ideales. Los malos sentimientos, empero, escitan lo malo. El sentimiento no solo determina el *objeto* de la voluntad sino que le presta tambien fuerza. Mediante el sentimiento del *placer* i *entusiasmo* se aumenta nuestra enerjía. «El gusto i amor por una cosa disminuye toda fatiga i trabajo.» Sin embargo, el temor i abatimiento marcan la enerjía; i el espanto nos puede penetrar de tal modo, que nos hace impotentes para todo movimiento.

Por este motivo, nuestra actividad en pro de la felicidad de *otros* hombres depende de nuestros sentimientos, particularmente de nuestro amor hácia ellos; ellos determinan tambien nuestra *propia felicidad.*

Para nuestro bienestar físico, los sentimientos i disposiciones tienen una gran importancia. Un ánimo alegre conserva la salud i contribuye a soportar con mas facilidad los dolores i desagrados; miéntras que el abatimiento, la tristeza i afliccion, pueden arruinar tambien la salud (v. gr., disminuir el apetito i el sueño) i hacer mucho mas difíciles todos los destinos.

La influencia del ánimo se demuestra mucho mas poderosa aun en la *felicidad del alma.* En el sentimiento descansa *toda felicidad i toda aplicacion del alma.* ¡Cuánto mas pura i duradera es la felicidad del alma, tanto mas llena se halla de nobles sentimientos, de inspiracion por todo lo verdadero i bueno, que cuando la escitan sentimientos impuros! El hombre no puede exijir algo mas delicioso que la verdadera paz del alma ¡Cuánto contribuye tambien para la felicidad interior del hombre una disposicion alegre! Esta le hermosea i facilita todo, miéntras una disposicion triste abate al alma.

Segun su ánimo, así tambien será el dominio que el hombre ejerce en sus sentimientos i disposiciones i les dará otra di-

reccion, o bien se dejará dominar por ellas. Si es de espíritu *alegre*, resiste a las esperiencias tristes i no se deja aprisionar interiormente por éstas sino que sabe encontrar en aquellos mismos momentos mas difíciles, un consuelo en que puede sostenerse firmemente i volver a levantarse. I al contrario, con un ánimo abatido i triste, el hombre todo lo ve negro i oscuro i la mas mínima cosa, v. gr., un plato de comida que ha salido malo, o una palabra enteramente inofensiva, puede tambien despertar en él sentimientos desagradables.

Cuando el hombre, mediante la conviccion de que la felicidad i la desgracia deben servirle para la consecucion de la elevada determinacion de su vida, llega a la verdadera *tranquilidad de ánimo*, no se deja perturbar por ningun cambio de la suerte, ni por el placer, ni por el dolor, i por esto tampoco dificultar en la consecucion de los fines de su vida. Entónces posee la verdadera felicidad del alma.

## B. Resúmen

1. *Procedencia* i *definicion* del *sentimiento.* El sentimiento es el impulso del alma hácia el gusto o el disgusto.

El *oríjen* de los sentimientos depende:

*a)* De las *impresiones* que el alma recibe por las sensaciones, percepciones, intuiciones, representaciones i pensamientos, como tambien por la voluntad.

*b) Del estado existente del alma,* es decir, de las sensaciones, representaciones, pensamientos, sentimientos i voluntades anteriores. Segun lo nuevo que el alma percibe, contempla, o quiere, se presente como una promocion o una opresion del estado de ella, así tambien se despiertan en el alma sentimientos agradables o desagradables.

Los sentimientos se unen con otras actividades del alma, con sensaciones, percepciones, intuiciones, representaciones, pensamientos i determinaciones. No obstante, ellos no son unos con éstas, sino algo *particular,* separado, que consiste justamente en la *escitacion del alma* al placer o al desagrado. Los sentimien-

tos son profundos, muchas veces oscuros para el mismo que siente, i, segun su naturaleza entera, solo se puede espresar mui imperfectamente con palabras.

2. La *disposicion* indica el *estado* momentáneo *del sentimiento* de un hombre. Está rejida por los sentimientos, i por esto puede ser *alegre* o *triste* i estar subordinada al *cambio*. Sin embargo, por lo jeneral no solo sucede que cambia con cada una de las escitaciones del sentimiento, sino que tambien se halla influenciada por los sentimientos anteriores que aun continúan en el alma.

3. El *ánimo* es la facultad del alma de escitarse por sentimientos. Con motivo de ser *diverso* el ánimo de los hombres, se habla tambien de diversos *ánimos*. Estos se fundan por una parte en las *dotes* primitivas, por otra en el *desarrollo* del ánimo. El desarrollo del ánimo depende, ante todo, de la *educacion*, pero tambien de las condiciones de vida, de la ocupacion i las esperiencias.

4. La *importancia* de los sentimientos es mui grande. Se la conoce primero con relacion al *conocimiento*, en tanto que el alma comprende i retiene vivamente solo aquello que escita e interesa al sentimiento.

Los sentimientos ejercen en seguida una poderosa influencia en la *voluntad*, i por esto tambien en la *conducta* del hombre, Por fin, de los sentimientos depende tambien la *felicidad del alma*, pues en ellos descansan toda felicidad i todo dolor.

### C. Aplicacion a la educacion

Porque los sentimientos son de la mas grande importancia para la felicidad i la conducta del hombre, la educacion tiene que dar un lugar preferente al cultivo del corazon. La accion total del educador en la vida del sentimiento, se designa con el nombre de *cultura del corazon* o del ánimo; porque en esto no solo se trata del cultivo de sentimientos aislados, sino de la cultura de un *corazon* (ánimo) noble; a lo cual pertenece tambien la educacion correcta de cada uno de los sentimientos. Indu-

dablemente, en la cultura del ánimo hai que considerar las dotes existentes, encontrando aquí aplicacion la cita de un gran poeta:

«Pues el uno tiene éstas i el otro aquéllas dotes. Cada cual las necesita i cada cual es bueno i feliz solo a su manera propia.» Empero, aunque la facultad del ánimo no puede ni debe ser restrinjida o borrada, del poder i objeto de la educacion depende el que la facultad se desarrolle convenientemente.

Vamos a tratar en cortos rasgos los fines i medios de la cultura del ánimo (1).

I. Los *fines* de la cultura del ánimo se pueden resumir segun las exijencias que se imponen al corazon (ánimo) en la parábola del sembrador: en las tres primeras especies del suelo se hallan espuestos los *defectos* del ánimo; al camino duro o pisoteado se asemejan los corazones *insensibles*; al suelo con base pedregosa los *inconstantes*, al terreno espinoso los *impuros*. En el suelo *bueno* se encuentra justamente lo contrario de aquellas faltas, esto es, *sensibilidad, solidez o seguridad i pureza* del ánimo, a lo cual debe alcanzar la cultura de éste.

1. La *sensibilidad* del ánimo consiste en la *facultad de sentir múltiple i diversamente,* de modo que con cada uno de los objetos se verifique una escitacion, objetos que, segun su naturaleza, puedan ejercer en nosotros una influencia promovedora o depresiva.

Lo contrario de sensibilidad se llama *indiferencia*, *embotamiento* i *parcialidad*, esto con respecto a los sentimientos. De aquí que la educacion debe procurar despertar un *múltiple o jeneral interes* en el niño, para que pueda tomar una parte activa en todo lo que toque a su verdadero bien o al de los demas, pueda inspirarse en lo hermoso, verdadero i bueno; para que en la escuela, por ejemplo, tome gusto por todos los objetos de la enseñanza (ramos i asignaturas especiales) i ame de corazon no

(1) Los fines i medios de la cultura del ánimo pueden ser tratados aquí solo en lo jeneral; la esplicacion mas detallada i la aplicacion se verán despues al tratar de las especies de sentimientos en particular.

solo a sí mismo i a lo que *le* es agradable o útil, sino tambien a sus *semejantes*.

En la produccion de los diversos sentimientos, sirven todas las muchas escitaciones que pueden ofrecerse al niño en la casa i en la escuela: intuiciones en el jardin, en el campo i en el bosque; cuadros, historias i cantos; ocupaciones, entretenciones, enseñanzas i la instruccion en los diversos ramos. Los educacionistas deben procurar despertar en los niños *interes* por todo lo verdadero, hermoso i bueno; para lo cual es menester que ellos mismos tengan i demuestren interes por esto i *amor* por todo lo que desean entusiasmo de parte de sus alumnos.

A la sensibilidad del ánimo se hallan unidas tambien la *bondad natural*, la *blandura*. Benigno i blando es aquel cuyos sentimientos son escitados fácilmente, por lo cual pueden tambien embeberse i colocarse en la misma disposicion de otros; al contrario, uno es poco agradable o simpático cuando es torpe, indiferente, o cuando se deja dominar parcialmente por algunos sentimientos i disposiciones, sin tomar en cuenta los demas.

2. La *constancia* del ánimo consiste en la entrega *duradera* del alma a aquello que la ha escitado, en la *solidez* i *persistencia* de los sentimientos, en el *apego* i *fidelidad* hácia las personas (v. gr., amigos) i cosas (v. gr., los objetos de la enseñanza i las cosas esteriores, como juguetes). Lo contrario es la *inconstancia, la lijereza* i el *capricho*. Solo por medio de la constancia del ánimo, los sentimientos pueden ser una fuente de felicidad duradera para nosotros i los demas, i ejercer una influencia permanente en nuestro conocimiento i en nuestra conducta. Por esto es que la educacion debe cuidar de que se despierten en el niño sentimientos no solo *pasajeros, superficiales,* sino *profundos*; de que éste se entregue con *constancia* a algo, se ocupe con *perseverancia* en una cosa i aprenda a *profundizarla* con amor. Para esto, es necesario que los educacionistas, por una parte, guien al niño a *manifestar* sus sentimientas, por ejemplo, la compasion, ayudando a los desgraciados; la reconciliacion, perdonando a sus ofensores; i por otra, que le enseñen tambien a *dominar* sus pensamientos, evitando la espresion violenta de los senti-

mientos i procurando pacificar i sosegar al niño, cuando por ejemplo se encoleriza con otros, se desespera por la pérdida de un objeto o tiene temor al dar una contestacion.

3. La *pureza* del ánimo exije que éste no sea escitado por sentimientos inmorales i que de entre lo permitido aprecie mas lo elevado ántes que lo inferior, i ame con mas intensidad lo mas perfecto, en concordancia con aquel mandato de Jesucristo que dice: «Tú debes amar a Dios con todo tu corazon, con toda tu alma, con toda tu fuerza i todo tu espíritu, i a tu prójimo, como a tí mismo». Ademas de lo ya nombrado en los números 1 i 2, en la pureza del espíritu influye con mayor persistencia el *ejemplo de los educacionistas* (de los padres i maestros) i de todos aquellos con los cuales se relaciona el niño (parientes, sirvientes, condiscípulos etc.); influyen sus acciones i palabras, sus ademanes i el tono de su voz; en resúmen, todo aquello por medio de lo cual se manifiestan sus sentimientos hácia el niño i los demas hombres. Cuando las palabras i hechos de los *educacionistas* manifiestan al niño verdadera relijiosidad i moralidad, verdadero amor para todos, participacion íntima particularmente en los placeres i sufrimientos del niño mismo, cariño i seriedad, entónces sucede que todo esto que el niño ve i oye continuamente se graba de una manera tan profunda en su espíritu, que aprende a sentir de un modo semejante. Con todo, sucede tambien que las manifestaciones opuestas del sentimiento, se las comunica i determina su ánimo mismo.

II. Los factores de la cultura del ánimo.—¿Quién tiene que cuidar por la cultura del ánimo? En la cultura del ánimo, la parte mas importante corresponde a la *familia*. Lo que el niño ve, oye i esperimenta allí desde su mas temprana edad se le graba indeleblemente. ¡Qué poder ejerce en el ánimo (corazon) delicado del niño el abnegado amor de la madre, el cuidado solícito de los padres, la seriedad i suavidad en su educacion! De este modo se arraigan en su corazon los sentimientos de amor, gratitud i fidelidad: el buen espíritu de la familia influye en la vida entera del niño. Sin embargo, la *escuela*

puede tambien contribuir mucho en la cultura del ánimo, por medio de su *órden estable* i por la *enseñanza;* la educacion doméstica puede asimismo completar lo que se haga en este sentido.

Si el maestro trata a los alumnos con seriedad amigable i los instruye con resignacion i entusiasmo, ejerce una buena influencia en su ánimo. Pero el ánimo se entorpece por un tratamiento impaciente, poco afable i una enseñanza impasible, insensible si se quiere. Por lo espuesto se puede conocer ya la manera cómo la enseñanza influye en el ánimo. En todos los ramos puede ejercerse tal influencia; pero mui especialmente en la relijion, lenguaje, historia, canto, ciencias naturales i jeografía. Segun esto, la familia i la escuela, los padres i maestros, deben trabajar unidos en la hermosa tarea de la cultura del ánimo.

## § 21.—DIVISION DE LOS SENTIMIENTOS

### A. Ejemplos i discusion

Siendo los sentimientos de especie tan diversa i congruentes entre sí, es mui difícil someterlos a una division exacta. Sin embargo, se les puede dividir segun su *tono*, su *duracion* i *fuerza*, i su *contenido*.

1. En cuanto al *tono* es decir, en cuanto a la especie i modo cómo disponen el alma, los sentimientos, conforme al § 20 (véase los ejemplos mencionados allá), son de *gusto* (agradables, alegres) como alegría, esperanza, descanso, o de *disgusto* (desagradables, dolorosos), como dolor, temor, miedo, cuidado, tedio, fastidio, cansancio i laxitud.

Los sentimientos inmorales o inferiores del gusto, como goces sensuales desordenados, diversiones constantes i escesos, conducen al tedio; es decir, a sentimientos desagradables. Con tal motivo, ha de tenerse presente la prevencion que el poeta nos hace, cuando nos dice: «¡No aprisiones tu corazon

en los bienes que adornan la vida pasajera! ¡Quien posee aprenda a perder, quien es feliz aprenda a padecer!» Pero tambien los sentimientos nobles conducen al disgusto, tan pronto como pasan a hacerse *escesos,* v. gr. la visita demasiado frecuente al teatro. Cuanto mas elevados i puros son los sentimientos, tanto ménos conducen al fastidio. Los sentimientos de puro amor a Dios i a los hombres jamas ocasionan disgustos, sino siempre una elevada felicidad.

I al contrario, el disgusto se convierte con frecuencia en un sentimiento agradable; así sucede en la fatiga i el trabajo, en la renuncia i privacion, en lo cual el alma llega a alcanzar un sentimiento de fuerza, o en el arrepentimiento doloroso que conduce a la paz del alma (véanse las bienaventuranzas del sermon de la montaña). De aquí aquel pensamiento del poeta Goethe: «Mas bien quiero dejarme aplastar por los sufrimientos, que soportar tantos placeres de la vida.»

I aquella prevencion de otro autor: «¡Oh! no te alejes de las fatigas i sufrimientos! Sin un dia de trabajo no hai domingo; sin corteza no hai grano; sin espinas, rosas; sin oscuridad, estrellas.»

Hai tambien *sentimientos mistos*, es decir, en los cuales se hallan unidos el gusto i el desagrado. Los pasajes siguientes de algunos autores nos lo demuestran claramente.

En una *Cancion de un aldeano en la ausencia* se dice: «Cara patria de mis amores; silencioso pienso en tí; me siento bien, i, sin embargo, lágrimas de un deseo vehemente oscurecen mi vista.»

Otro autor, al tratar de la *Nostaljia de un paisano*, hace decir a éste: «En mi pecho vive un anhelo indescriptible: no es dolor, no es alegría. Las lágrimas me saltan de los ojos.» «La reina se deshacia de tristeza i alegría», espresa un tercero; i el poeta Schiller dice en un pasaje: «Ambos se abrazan i lloran de dolor i de alegría.» Los emigrantes con frecuencia cantan i lloran casi al mismo tiempo, de dolor por la despedida i de placer por el mejor porvenir que esperan. La melancolía i el anhelo pertenecen a esta clase de sentimientos.

2. *Duracion i fuerza de los sentimientos.*—Estas son mui diversas i dependen:

*a)* Del *ánimo* i la *disposicion del momento.* Los ejemplos citados, al tratar del ánimo (§ 20), demuestran cuán distinta es la escitacion del alma. Esta se halla sujeta a diversas influencias, entre las cuales se han de mencionar, principalmente, la edad i el sexo.

Por lo jeneral, en la juventud i en el sexo femenino, se encuentra una escitacion mayor que en la edad madura i en los hombres.

*b)* De la *importancia de la cosa que escita al sentimiento.*—La ganancia o pérdida de una gruesa suma, escita al sentimiento mas que cuando solo se trata de unas cuantas monedas. La muerte de un hombre nos duele tanto cuanto mas querido nos era el difunto.

*c)* De la *resignacion o entrega* del alma a las impresiones recibidas.—Si la muerte ha arrebatado un hijo, el dolor de los padres es mayor i mas duradero, cuando no tienen otros niños a los cuales pueden cuidar i demostrar su amor. Por causas semejantes procuramos llevar a los tristes a «otros pensamientos», a fin de despertar en ellos distintos sentimientos. Cuanto ménos dividida i perturbada puede entregarse el alma a los sentimientos, tanto mayor es la fuerza i duracion de éstos.

La *fuerza* depende tambien de la *instantaneidad* de las impresiones. Por esto *preparamos* a aquellos a los cuales tenemos que dar una noticia dolorosa. Para aumentar la alegría a otros les preparamos «sorpresas». Se dice que algunos se han vuelto locos al recibir la noticia de haber ganado el primer premio de una gran rifa. Heli, de la historia, cayó i murió por un susto repentino.

Fuera de esto, la fuerza i la duracion de los sentimientos no se hallan siempre en la misma proporcion. Sobre todo, si los sentimientos penetran al alma con gran *violencia* i se *manifiestan impetuosamente*, duran con frecuencia mucho ménos tiempo que cuando penetran tranquilamente hasta la profundidad del alma.

Tanto en los sentimientos agradables como en los desagradables, hai una escala completa de la intensidad de los sentimientos; desde lo agradable, pasando por todos los grados del placer, hasta el encanto o alborozo i desde el mas lijero desagrado, por todos los grados del dolor, hasta la desesperacion.

El *afecto* o la *conmocion del ánimo* es el que penetra al alma con mayor ímpetu. El afecto es un sentimiento violento que dificulta la circunspecta reflexion i que comunica la conmocion violenta del ánimo hasta el organismo corporal, de un modo tal que las personas afectadas se ponen pálidas de susto o tiemblan de cólera. El amor materno, convertido en afecto, puede impulsar a la madre a arrebatar a su niño hasta de las garras de un leon. El dolor por la muerte de un jefe querido puede incitar al afecto de un ardor bélico salvaje. Se nos cuenta en *Guillermo Tell* que Baumgarten mató al «hidalgo» en medio de la indignacion. En estado de cólera, Alejandro el Grande mató a su amigo; i Schiller nos cuenta en *Guillermo Tell* que Arnold mató por cólera al escudero del gobernador, como él mismo lo espresa al esclamar: «Entónces me sobrevino la justa cólera, i, no siendo señor de mí mismo, maté al mensajero.» El mismo tambien demuestra despues cómo puede dominar sus afectos, i fué su afecto el que lo impulsó a la ejecucion de la noble obra de la libertad. Hai personas, al contrario, que no pueden dominar la rabia que traspasa todo su cuerpo, haciéndolo obrar en tal estado de escitacion.

Pertenecen a los afectos el espanto, asombro, horror, pavor, ira, cólera, desesperacion, arrobamiento i otros.

Como nos lo demuestran los ejemplos mencionados, los afectos pueden *aprisionar al hombre*; *truncar*, si así se puede decir, sus fuerzas del pensar i de la voluntad; *elevar* al esceso su fuerza de voluntad i su enerjía; lo pueden impulsar a grandes *hechos nobles*, pero conducirlo tambien al *crímen*; vencer la timidez i escrupulosidad, pero dejenerar en temeridad.

El afecto es *bueno*, si el hombre es movido por él, primero, a sentimientos *moralmente puros* (amor materno, fidelidad, amor a la patria) i en segundo lugar, si se puede *medir*

i *dominar*. Empero, cuando esto no sucede, se perjudica él mismo (física i espiritualmente) i perjudica a los demas.

No se ha de confundir la *afectacion* con el afecto. Esta consiste en la *manifestacion* falsa, del sentimiento, por ejemplo, en la falsa esposicion i aseveracion de la amistad o de la relijiosidad (hipocresía); en la espresion no natural del sentimiento al leer o hablar («emociones falsas»).

*Afectado* es, pues, aquel que manifiesta sentimientos que en nada posee o, por lo ménos, en la medida que le da en apariencia.

3. Los sentimientos, considerados bajo el punto de vista de su contenido o de su causa, se refieren o al *bienestar físico* o a lo *hermoso*, *verdadero* i *bueno*; a *Dios*, a los *semejantes* o a la *propia persona*. Segun esto, se distingue: 1.° sentimientos *sensitivos*, 2.° *sentimientos estéticos*, 3.° *sentimientos intelectuales* (o de la verdad), 4.° *sentimientos morales*, 5.° *sentimientos relijiosos*, 6.° *sentimientos simpáticos* o la *simpatía* i 7.° el *sentimiento del honor i de la dignidad*, de todos los cuales vamos a tratar en los capítulos que siguen. Los primeros (sensitivos) se llaman sentimientos *inferiores*; todos los demas *superiores*.

## B. Resúmen

A causa de la afluencia i multiplicidad, es mui difícil hacer una division exacta de los sentimientos. Se les puede dividir segun su *tono*, su *duracion i fuerza*, i conforme a su contenido.

1. Segun su tono; esto es, segun la especie i modo como ellos disponen el alma, los sentimientos son *agradables* o *desagradables*.

El agrado i desagrado pueden conducir tambien a los sentimientos opuestos; a saber, los sentimientos *impuros*, o *desordenados* i *mui persistentes*, a sentimientos desagradables; i, al contrario, sentimientos desagradables que templan i purifican el alma, a agradables.

Hai tambien sentimientos *mistos*, en los cuales se hallan uni-

dos el agrado i desagrado, como el deseo vehemente i la tristeza.

2. La *duracion* i la *fuerza* de los sentimientos dependen: *a)* del *ánimo* i la *disposicion momentánea, b)* de la *importancia* de la cosa que escita el sentimiento, *c)* de la *entrega tranquila i no dividida* del alma a las impresiones recibidas. La fuerza está rejida tambien por la *instantaneidad* de los sentimientos. La *impetuosidad* del sentimiento no es siempre una muestra de *profundidad* i *larga duracion* de éste.

En los sentimientos agradables i desagradables, tenemos una escala completa de la fuerza de ellos, desde el mas lijero impulso hasta la *conmocion* mas violenta del *ánimo*. La conmocion del espíritu o el *afecto* es un sentimiento impetuoso que dificulta la prudente reflexion i conclusion; conmocion que se comunica tambien al organismo físico. Los afectos pueden *aprisionar* o *aumentar* la fuerza de volicion i la enerjía, impulsar al hombre a las *acciones mas nobles*, pero arrebatarlo tambien hasta el *crímen*.

Si se quiere que el afecto tenga buenas consecuencias, el hombre debe: *a)* estar impulsado por sentimientos moralmente puros, i *b)* saber tambien medirse i dominarse. Cuando esto no es así, se perjudica él mismo (física i espiritualmente), i a los demas.

3. Segun el *contenido* i la *causa*, los sentimientos se dividen: 1.° en *sensitivos*, 2.° *estéticos*, 3.° *intelectuales*, 4.° *morales*, 5.° *relijiosos*, 6.° *simpáticos* o de *simpatía* i 7.° de *pundonor* i *dignidad*.

### C. Aplicacion a la educacion

1. Con respecto al *tono* del sentimiento, la educacion cuidará de la *serenidad* del sentimiento; es decir, de despertar en los niños, preferentemente, *sentimientos agradables,* como nos lo dice el autor de *Levana,* Jean Paul: «Serenidad es el cielo bajo el cual todo prospera, con escepcion del veneno» Pero con esto, de ninguna manera se quiere decir que los educacionistas

deben proporcionar constantemente a los niños el mayor placer posible i alejar de ellos todo dolor; pues así el gusto se cambiaria en disgusto i la sensibilidad del alma se embotaria de tal modo, que se tendrian como consecuencias el tedio i el *fastidio*. Por consiguiente, se deberá cuidar de una serenidad *constante*, de una felicidad *duradera* del alma. Para esto es necesario *a)* que los placeres que se ofrecen a los niños sean *puros*, *proporcionados a su edad* i *económicos*, i *b)* que se les enseñe a soportar con resolucion i firmeza las *fatigas* i *privaciones*, a tener *compasion* para con los demas i a *arrepentirse* verdaderamente de sus faltas.

2. Con respecto a la *duracion* de los sentimientos, vale lo mismo que se ha dicho sobre la constancia o estabilidad del ánimo (§ 20). Por lo que hace al *afecto*, el educacionista procurará que el niño aprenda a dominar las ajitaciones de su espíritu, a reprimir las malas i a someter las buenas i nobles a una reflexion razonable. Con tal motivo, debe precaverse de *escitar* a los niños a la irrision o la injusticia, («¡No esciteis a vuestros niños a la soberbia!») i debe aplicar cuidadosamente todos los medios que sirven a la *cultura del espíritu*, en jeneral, i al *dominio* de los sentimientos, en particular (ved § 20).

## § 22.—LOS SENTIMIENTOS SENSITIVOS

### A. Ejemplos i discusion

Lo que es agradable al cuerpo despierta un *sentimiento sensitivo de gusto*; lo que es desagradable, un *sentimiento sensitivo de disgusto*; sobre lo cual ya se han espuesto ejemplos en el § 20.

Consideramos como *sentimiento sensitivo de gusto* todo lo que es agradable o hace bien a la vista (color, luz), al oido (sonidos), al gusto, olfato o tacto, el sentimiento de la salud, fuerza, frescura, alegría, satisfaccion, recreacion, etc. Al contrario, como *sentimientos* sensitivos *de disgusto* todo lo que es desagradable

a la vista, oido, gusto, olfato i tacto, el sentimiento de la enfermedad, debilidad, cansancio, pereza, hambre i sed.

Al considerar como «inferiores» a los sentimientos sensitivos, no se quiere decir que sean sin importancia, sino que se refieren solo a la vida física, la cual se presenta como inferior al frente de la espiritual. Ellos tienen una gran significacion, en primer lugar, para la vida *corporal*, en tanto que por su medio el hombre sabe hasta qué punto se halla bien o mal el estado actual de su cuerpo i lo que debe hacer o rechazar para promover su salud. Los sentimientos sensitivos, en segundo lugar, ejercen una gran influencia en la vida *intelectual*; pues el hombre, al sentirse bien en su cuerpo, se siente tambien mas sereno i alegremente dispuesto, mas gustoso para llenar sus deberes i recibir impresiones espirituales; miéntras que la enfermedad, hambre, sed i cansancio, lo hacen mas impaciente, irritable i mal dispuesto, como se observa, v. gr., en alumnos débiles, mal alimentados i vestidos. Cuanto mas pequeño es el niño, tanto mas poderosamente influyen en él los sentimientos sensitivos.

### B. Resúmen

Los sentimientos sensitivos o inferiores se relacionan con el bien o malestar físico.

Ellos tienen una gran importancia para la vida *física*, porque impulsan al hombre a cuidar por su bienestar corporal; pero tambien ejercen su influencia en la *vida espiritual*, haciéndonos serenos, agradables, dispuestos i sensibles o indispuestos e insensibles.

### C. Aplicacion a la educacion

1. *Satisfaccion.*—De la importancia de los seutimientos sensitivos se desprende que ellos no pueden ni deben ser rechazados o estirpados, sino *satisfechos en su justa medida.* Por esta razon, los educacionistas deben procurar en los niños un *buen*

*cuidado del cuerpo*; es decir, satisfacer, en suficiente medida i a su justo tiempo, las necesidades físicas, como las de *alimentacion*, *movimiento, juego* i *distraccion*.

2. *Dominio.*—A fin de que un sér sensitivo, inmoderado, no llegue a dominar al niño, la satisfaccion de los sentimientos sensitivos debe limitarse a aquello que es conveniente para la vida física i espiritual. Se debe acostumbrar a los niños a lo *sencillo* i *noble*; se les debe dirijir su sentido a lo *mas elevado*, enseñándoles así a dominar sus sentimientos sensitivos.

Los medios mas importantes para la consecucion de este fin son: *a*) el *ejemplo de los educacionistas* en la templanza, sencillez, moderacion, entereza para soportar las privaciones, fatigas i dolores; *b*) la *enseñanza*, especialmente de los ejemplos de grandes hombres; *c)* el buen *tratamiento* i la *direccion* correcta de los niños, *prohibiéndoles* lo malo i enseñándoles a ocuparse de cosas que les proporcionen goces nobles i despierten sentimientos elevados.

## §—23. LOS SENTIMIENTOS ESTÉTICOS

### A. Ejemplos i discusion

1. *Procedencia i definicion.*—Por los objetos diversos de la *naturaleza* i del *arte*, se despiertan sentimientos estéticos. El cómo la *naturaleza* despierta estos sentimientos nos lo enseña un autor, cuando dice: «En una hermosa tarde viajaba un padre con su hijo en el mar.....» «¡Oh! cuán hermosa está ahora la comarca!» esclama entusiasmado el niño a quien el padre habia enseñado a observar aquella hermosura de la naturaleza. «Mira al cisne zabullir al primer resplandor del cielo, rodeado de su alegre nidada», dijo él... «¡Cuán suave susurra allá, en la floresta, el follaje tímido de los delgados álamos de la ribera, i cuán encantadoras se mueven sin cesar las verdes ondas de la sementera... ¡Oh qué amenidad presentan ahora la ribera, el mar i cielo! Cuán bello está todo. i cuán alegres i fe-

lices nos hace la naturaleza!» En este caso, segun lo que se nos presenta, la naturaleza es hermosa, suave, encantadora, amena; ella entusiasma al hombre, lo hace alegre i feliz. Por esta misma razon, un sinnúmero de poetas cantan la hermosura de la naturaleza, ya en la tierra como en el océano, en el paseo como en el jardin, en la montaña como en el valle, en el bosque como en la pradera, en el arroyo como en la fuente. en la noche como en el dia, en la mañana como en la tarde, en el verano como en la primavera, etc.

Lo hermoso del *arte* es tambien una fuente rica de sentimientos, así, por ejemplo, el arte de la *música* i de la poesía cuyo poder ensalzan tantas canciones. El *canto*, las *poesías*, los *cuadros* de toda especie, las *estatuas*, *monumentos*, *obras arquitectónicas*, etc., ofrecen numerosos ejemplos.

Lo *hermoso* despierta *complacencia* (sentimiento agradable); lo *feo* lo contrario (sentimiento desagradable); este último, v. gr., por un dibujo o una escritura manchada o sucia, una mala música, un edificio irregular, un adorno o una pieza de ropa. Entónces decimos: «Esto me es desagradable a la vista u oido.» Las corridas de toros, riñas de gallos i algunas otras diversiones populares, se nos presentan como *ordinarias* e *incultas*.

En el sentimiento estético suelen algunas veces influir consideraciones estrañas secundarias. Fácilmente tenemos mas o ménos complacencia o desagrado sobre un objeto porque nos es agradable o desagradable, útil o perjudicial. Así, por ejemplo, las frutas se consideran mas hermosas, porque al mismo tiempo tienen buen gusto, o las flores porque son mui raras i caras, o ménos bonitas, porque en el carácter de yerba perjudican. En estos casos, el sentimiento estético está influenciado por otras cosas i por esto ya no es puro.

2. *El gusto.*—Vemos que unos encuentran hermoso aquello que para otros es feo, como por ejemplo, los colores demasiado vivos, la música bulliciosa, las diversiones públicas incultas, el sentimiento estético se halla, en consecuencia, mejor o peor cultivado, lo cual se designa con la palabra *gusto*. Hai un

buen i un mal gusto. Cuán diverso es el *desarrollo* de los sentimientos, se ve al comparar a los niños con los adultos. Los primeros tienen poco placer por cosas grandes i distantes, como por ejemplo, por la cordillera; miéntras que por cosas pequeñas, como flores, sucede lo contrario.

3. *Importancia.*—Como lo demuestran los ejemplos anteriores, el sentimiento estético es una *fuente rica de pura felicidad* i *ennoblece* al hombre, de modo que «él apartándose de toda carga vanagloriosa, se eleva a la dignidad espiritual», se preserva de lo inculto i ordinario i se hace sensible a lo bueno.

### B. Resumen

1. *Procedencia* i *definicion.*—El sentimiento *estético* se refiere a lo hermoso o feo. Llamamos hermoso lo que es *armónico* en sus partes i espresa un pensamiento (una idea) noble. Lo contrario de hermoso se llama feo. Lo hermoso se nos presenta en la *naturaleza* i en el *arte.*

*El sentimiento estético es la complacencia o desagrado que no se halla influenciado por ninguna consideracion secundaria estraña.*

2. *El gusto.*—El desarrollo del sentimiento estético es mui diverso. Por esta razon, los hombres demuestran tambien un *gusto* diverso, palabra con que se designa la mejor o peor perfeccion del sentimiento estético.

3. *Importancia.*—El sentimiento estético es una *fuente abundante de pura felicidad i ennoblece* al hombre, por cuanto lo preserva de lo vulgar i le enseña a apreciar lo bueno.

### C. Aplicacion a la educacion

El sentimiento estético se ha de cuidar atentamente en los niños desde temprano, por medio de la *familia* i de la *escuela.* Para esto se ha de atender particularmente a:

1.° Que en todo el *alrededor* del niño, en la casa paterna i

en la escuela, dominen la limpieza i el órden unidos a un adorno tambien mui sencillo, como de flores i cuadros, de tal manera que todo haga una impresion alegre i agradable.

2.° Que en este sentido los educacionistas den un *buen ejemplo* a los niños, evitando cuidadosamente, primero, todo lo inculto e innoble i demostrando, al contrario, su desapego de ellas; i, en segundo lugar, procurando en la palabra i en la accion, noble decencia o gracia i buenas costumbres (modales), i demostrando su gusto por todo lo hermoso (naturaleza, canto, etc.)

3.° Que en la *enseñanza* el sentimiento estético se cultive por un *lenguaje* correcto i sonoro (conversacion, lectura, recitacion); por la *poesía*, el *canto*, la *escritura*, el *dibujo* i los *trabajos manuales*; por una *esposicion amena*, v. gr., en la composicion i el cálculo, por *cuadros*, *hermosos mapas* i una *dotacion hermosa de los medios de enseñanza*.

4.° Que se guie a los mismos niños a *gozar* i *cuidar* tambien de lo hermoso, enseñándoles la limpieza (en el vestido, habitaciones, cuadernos, libros), el órden i la decencia, llamándoles su atencion a lo hermoso, haciéndoles cuidar las cosas, como las flores, e inculcándoles el gusto por lo sencillo i naturalmente bello. En esto, sin embargo, se ha de tomar en consideracion el *grado de desarrollo* de los niños.

## § 24.—LOS SENTIMIENTOS INTELECTUALES

### A. Ejemplos i discusion

1. *Procedencia i definicion.*—Cuando Arquímedes encontró la determinacion del peso específico, gozoso esclamó: «Lo he encontrado» (¡Eureka!); i se dice que Pitágoras, despues de haber descubierto el principio que lleva su nombre, sacrificó cien bueyes. I un pasaje del conocido poeta aleman nos dice: «Aquí estoi yo, pues, pobre loco, tan sabio como ántes, viendo que nosotros nada podemos saber. Esto quiere quemarme hasta el corazon.» En uno de lossalmos, el poeta reconoce

que él ha estado mui intranquilo, porque no podia comprender por qué les va bien a los perversos. Sin embargo, cuando alcanzó la certidumbre de la verdad, se sintió lleno de afectuosa alegría. ¡Cómo brillan los ojos de los discípulo cuando les sale bien la contestacion de una pregunta, la solucion de un problema o tarea! ¡Cuán tristes se sienten cuando no alcanzan a la verdad! ¡Qué placer sentimos cuando, despues de una larga investigacion, nos «viene un rayo de luz»!

Segun estos ejemplos, el conocimiento de la *verdad* despierta alegría, miéntras la ignorancia sobre una verdad buscada, desagrada; un convencimiento firme alegra, miéntras las dudas intranquilizan al alma. ¡La alegría es tanto mayor cuanto *mas importante* es para nosotros la verdad encontrada i cuanto *mayor* ha sido el *esfuerzo* que hemos hecho para conocerla.

Con frecuencia el sentimiento intelectual de la verdad precede a la verdad claramente reconocida. Así un pasaje de *Guillermo Tell*, hablando de los helvecios nos dice: «El pueblo entiende o se siente mejor en su felicidad; ninguna apariencia desvia a su seguro sentimiento», i en otra parte: «Ahora te hallas enteramente como te habia soñado mi corazon; mi creencia no me ha engañado.» En consecuencia un «presajio», una «creencia» han precedido aquí al claro saber. Este sentimiento descansa en una *impresion jeneral inmediata*, i no en fundamentos intelectuales aislados.

2. *Importancia* del sentimiento de la verdad.—El placer de la verdad hace feliz al hombre i lo anima a aprender e investigar; esto sucede tambien ántes de obtener el conocimiento claro, tan luego sentimos que nos acercamos al conocimiento de la verdad i podemos esperar el buen resultado de nuestro trabajo. Un famoso poeta canta este placer, diciendo: «Espejo ustorio, salido de la verdad, que sonrie al investigador.»

## B. Resúmen

1. *Procedencia i definicion.*—Los *sentimientos intelectuales* o de la *verdad* se refieren al *conocimiento* de la *verdad.* Por medio

del conocimiento de una verdad para nosotros importante, por una firme conviccion i seguridad, se nos despierta un sentimiento agradable, a saber, el *placer de la verdad*, miéntras por el fracaso o mal resultado del conocimiento, por ignorancia, oscuridad i duda, un sentimiento desagradable.

Muchas veces el sentimiento intelectual precede al conocimiento claramente establecido, apesar de ser enteramente seguro i exacto. En el sentimiento de la verdad, descansan tambien nuestros *presajios* i *creencias*.

2. *Importancia.*— El sentimiento intelectual hace feliz al hombre, lo incita a buscar la verdad i lo conduce así a un conocimiento siempre mas perfecto.

### C. Aplicacion a la educacion

1. El educacionista *despertará* el sentimiento intelectual de los niños, contestando cariñosamente a sus preguntas curiosas, aunque algunas veces cansadas; interesándose vivamente por lo que aprenden; impulsándoles en ésto, demostrando alegría afectuosa por sus progresos i reconociendo con satisfaccion sus buenas contestaciones i producciones.

2. El maestro impondrá preguntas i tareas que los alumnos puedan contestar i resolver, i hará tambien resumir i ejercitar lo aprendido, a fin de que tengan el agradable sentimiento de decir: «Hoi hemos aprendido bien esta leccion.»

3. El maestro, sin embargo, no presentará el conocimiento como un resultado acabado, sino que lo hará *buscar* por los alumnos con su ayuda (procedimiento heurístico) i les preparará así el placer de la propia investigacion i *hallazgo!*

## § 25.—LOS SENTIMIENTOS MORALES

### A. Ejemplos i discusion

1. *Procedencia* i *definicion* del sentimiento moral.—Tomaremos ejemplos del conocido *Guillermo Tell*. En la primera escena de

este drama se encuentran varios sobre sentimientos morales: Werni i Kuoni (dos personajes) aprueban el hecho de Baumgarten, al decir: «Habeis hecho bien; nadie puede criticaros por esto. ¡El tirano! ¡El ha recibido, pues, su recompensa! ¡Lo merecia desde largo tiempo por el pueblo de Unterwald!» (Sentimiento de indignacion). Los mismos manifiestan tambien en alta voz su aprobacion por el hecho de que Tell salva con peligro de su propia vida al perseguido Baumgarten, cuando esclaman: «¡Ah, valiente Tell! Esto se iguala al provenzano!» (Admiracion de lo bueno). I, al contrario, desaprueban la conducta del pescador con las siguientes palabras: «Vos sois un maestro, piloto. A lo que se atreve Tell ¿no os podeis arriesgar?» Cuando la caballería con sus armas se dejó caer sobre el rebaño, Werdi esclama: «¡Los bárbaros!» (sentimiento de indignacion) i Ruodi: «¡Justicia del cielo! ¿Cuándo llegará un salvador a este país?» (sentimiento de lo justo). Attinghausen procura en vano despertar en Rudenz el *sentimiento del deber* i Berta tambien critica el olvido de sus deberes, con las palabras: «¿Puede hablar de amor i de fidelidad quien se hace infiel a sus mas próximos deberes?»

Nosotros aprobamos i admiramos los nobles pensamientos i hechos que nos dan a conocer numerosas poesías; desaprobamos i detestamos lo malo; acompañamos asimismo con nuestra aprobacion o reprobacion los sentimientos i acciones que nos cuentan la Escritura Santa i la historia.

Lo moralmente *bueno*, segun esto, despierta un sentimiento de *aprobacion* (reconocimiento, aprecio, admiracion, entusiasmo); miéntras lo *malo* uno de *reprobacion* (indignacion). Estos son los sentimientos *morales*.

Los sentimientos morales no solo se refieren a las *acciones*, sino tambien a las *intenciones o pensamientos*, en las cuales comprendemos todo el *querer moral* de un hombre. Pues al juzgar no solo preguntamos por el hecho, sino tambien por las *causas* que *movieron* al hecho, i de aquí que reprobamos, v. gr., las buenas obras de los fariseos (limosnas, etc.), pues provenian de una intencion impura i de una hipocresía.

El *sentimiento del deber* i de la *justicia* son especies particulares del sentimiento moral. Aquel trozo: «¡Ai, si no tuviéramos jueces!» de un cierto libro de lectura, nos da a conocer el sentimiento de la justicia; miéntras la historia de la viña de Nabot nos indica lo contrario. El sentimiento del deber podemos verlo en las palabras de *Guillermo Tell*, cuando dice: «He hecho lo que no podia dejar de hacer», o tambien en otro pasaje, cuando Moeros esclama: «¡El que el amigo haya quebrantado el deber al amigo, de esto no puede gloriarse el tirano sanguinario!» i en otra historia que nos cuenta que «el sacerdote don Alonso, persistiendo fiel a sus deberes, permanece i se sumerje en el buque náufrago.»

2. *El acuerdo o conocimiento moral.*—La medida segun la cual juzgamos los pensamientos i acciones está en nuestro *acuerdo* o *conciencia moral*; es decir, en nuestras opiniones sobre lo bueno i lo malo. Esta conciencia es mui *diversa*, segun sea el grado de desarrollo moral del hombre; de donde se esplica tambien la gran diversidad de los sentimientos morales.

Los ejemplos que siguen nos demuestran cuán diversos pueden ser los sentimientos morales, segun la conciencia moral del que siente. Los fariseos consideraban como pecado el trato con los publicanos, miéntras Jesucristo como un *deber* de amor. En Esparta el robo era permitido a los muchachos siempre que no fueran sorprendidos, miéntras que para nosotros es enteramente prohibido. Gessler considera como deber tratar al pueblo con tiranía, miéntras a otros parece un *delito*. Ahora mismo, algunos no consideran como pecado el robo de pequeños pedazos de madera de un bosque, de frutas, etc, i muchos tambien las mentiras, renegaciones i juramentos.

3. La *conciencia.*—Siempre que nuestro sentimiento moral se refiera a nuestra *propia* conducta constituye la *conciencia*. Esta, ántes del hecho, escita, requiriendo i amonestando, i despues de él aprobando o reprobando, sea en el carácter de conciencia *tranquila* (buena) o *intranquila* (mala), acusante, amenazante. En este último caso el hombre siente *remordimientos*.

Si siente lo malo, tiene el sentimiento de *arrepentimiento*; i si

en su corazon pesa la desaprobacion de otros, el *sentimiento de la vergüenza.*

La conciencia puede ser *delicada* o dura. Delicada (escrupulosa), fué la conciencia de José cuando al presentársele la tentacion esclamó: «¿Cómo puedo hacer semejante injusticia i pecar contra mi Dios?»; la de David, cuando despues de haber cortado la punta de la túnica de Saul «le golpeaba el corazon» i dijo: «El Señor aleje de mí el que yo haya tocado al consagrado del Señor», i la del pobre muchacho que pasaba la noche en una casa estraña, pero que a media noche se apresuró a desaparecer por temor de caer en la tentacion de robar el reloj de la pieza.

*Dura* (embotada) es, al contrario, la conciencia de los hermanos de José, cuando le vendieron.

Una conciencia *tranquila* (buena) se observa en muchos mártires de la historia; en patriotas que por deber a la patria dan muerte al enemigo; i al contrario, una conciencia intranquila (mala) se ve en Adan i Eva, despues del pecado orijinal; en Cain despues de su hecho malvado; en los hermanos de José cuando dijeron: «Esto lo debemos a nuestro hermano» (remordimientos)

Hai tambien muchas poesías que pintan la mala conciencia. Júdas Iscariote sintió *remordimiento* cuando dijo: «He procedido injustamente al traicionar sangre inocente». Asimismo San Pedro, despues de haber negado a su Maestro i «llorar amargamente»; el hijo perdido a su regreso a la casa de su padre. El *sentimiento de la vergüenza* se ve en un niño que, reprendido por una falta, mira al suelo avergonzado.

4. *Importancia del sentimiento moral.*—El sentimiento moral ejerce su mayor influencia en la *voluntad* del hombre, siendo por esto el guardian de la vida moral. El asentimiento i la admiracion de lo bueno en otros conducen a la emulacion, al rechazo i combate de lo malo en nosotros i en los demas; miéntras que la falta i embotamiento de este sentimiento hace indiferente para con todo lo malo. Sin un vivo sentimiento del deber i de la justicia, el hombre no puede cumplir fielmente sus deberes para con los demas. Una conciencia escrupulosa

impulsa a lo bueno i aleja de lo malo; miéntras la dura o embotada, entrega al hombre a sus malas inclinaciones. El arrepentimiento es la condicion indispensable para la correccion o el perfeccionamiento.

### B. Resúmen

1. *Procedencia i definicion.*—El sentimiento *moral* se relaciona con lo moralmente *bueno,* i consiste en la *aprobacion* (aprecio, admiracion) de lo *bueno* i en la *desaprobacion* (indignacion, detestacion) de lo *malo* de nuestras propias intenciones o pensamientos, i de las de los demas.

*El sentimiento del deber i de la justicia* son especies particulares del sentimiento moral; el primero nos impulsa hácia aquello que debemos hacer; el segundo exije para cada cual lo que le pertenece.

2. *El conocimiento moral.*—El sentimiento moral se acomoda al acuerdo o la conciencia *moral* del que siente; es decir, a las opiniones sobre lo bueno i lo malo. Siendo éstas mui diversas, hai tambien una gran diversidad de sentimientos morales.

3. *La conciencia* es el sentimiento moral que juzga a nuestra *propia* conducta. Se manifiesta de una manera *escrupulosa* o *abotada, requiere* o *amonesta* ántes del hecho; despues de éste, el hombre tiene una conciencia *tranquila* (buena) o *intranquila* (mala). Esta última da lugar a *remordimientos* i puede despertar el sentimiento de *arrepentimiento* i el de *pudor.*

4. *Importancia.*—El sentimiento moral ejerce una gran influencia en la *voluntad,* siendo el guardian propiamente dicho de la vida moral, por cuanto impulsa a lo bueno i aparta de lo malo.

### C. Aplicacion a la educacion

En la educacion del sentimiento moral, es necesario tomar mui especialmente en cuenta:

1. El *ejemplo* moral *de los educacionistas* i su cuidado por que los niños vean tambien buenos ejemplos de los demas (sirvien-

tes, compañeros de juego, etc.), i se alejen de las malas compañías i sociedades.

2. La *enseñanza* de lo que es bueno i malo, justo e injusto, para la cultura de la conciencia en particular, por *ejemplos* tales como los que ofrecen en tanta abundancia la historia i los libros de lectura. La aplicacion debe ser natural en lo posible i resultar como de por sí de la esposicion intuitiva de la narracion i de la esplicacion de ésta, por medio de ejemplos de la vida práctica, principalmente de la infantil; jamas debe consistir en una larga prédica de moral. En todo esto, el niño siempre debe sentir, palpar si se quiere, el vivo sentimiento moral del maestro.

3. *El tratamiento correcto de los niños, guiándolos i escitándolos* a lo bueno, *reconociendo* su buen proceder de una manera favorable; pero *criticando* séria i bondadosamente lo malo i *castigando* cuando fuese necesario; despertando verdadero e íntimo *arrepentimiento*, pero de una manera tal, que el niño no se *agrie* i *desaliente*, sino que sea *impulsado* a lo bueno.

## § 26.—EL SENTIMIENTO RELIJIOSO

### A. Ejemplos i discusion

1. *Procedencia i definicion del sentimiento relijioso.*—Hai diversas canciones relijiosas en las cuales se manifiestan los sentimientos de *respeto. veneracion, admiracion* i *adoracion* de la Omnipotencia, Sabiduría, Bondad i Santidad de Dios. Hai muchas que sirven para dar a conocer el sentimiento de la *gratitud* hácia Dios; otras que espresan los sentimientos de *confianza*, *resignacion*, *amor*, *humildad*, *deber* i union con Dios i anhelo hácia El, o el sentimiento de *reconciliacion* i *comunidad* con Dios i de la *obediencia filial* que se le debe. Todos estos sentimientos son *relijiosos*, porque se refieren a Dios i a la relacion del hombre con Dios. Se orijinan siempre que conocemos a Dios i esperimentamos un bien por El.

2. *La importancia del sentimiento relijioso.*—Este sentimiento tiene una importancia mui grande para la *vida moral* i la *felicidad* del alma del hombre. El respeto a Dios nos preserva de todo lo irrelijioso; la confianza en El nos da valor i fuerza en cada situacion de la vida; el amor a El nos infunde sentimientos de filantropía; la humildad ante Dios nos precave de la culpa, conduce a la enmienda; el de la comunidad con Dios a la paz interior.

### B. Resúmen

1. *Procedencia i definicion.*—Los sentimientos *relijiosos* se refieren a *Dios* i a la relacion del hombre con El. Estos sentimientos son los de respeto hácia Dios (veneracion, admiracion, adoracion de Dios, de su Grandeza, Omnipotencia, Sabiduría, Bondad i Santidad) i de gratitud; de confianza en El i de *resignacion* a su voluntad; de *amor*; de *humildad*; de *deseo vehemente*; de *reconciliacion;* de *comunidad* i *obediencia filial.* Ellos *provienen* del verdadero reconocimiento de Dios i se *manifiestan* por la oracion, el canto i una vida relijiosa.

2. *Importancia.*—El sentimiento relijioso constituye la base mas profunda i firme de la vida moral i la fuente de la *verdadera felicidad* i *paz del alma.*

### C. Aplicacion a la educacion

1. El *ejemplo de los educacionistas* en la relijiosidad pura es tambien el primer medio para la educacion del sentimiento relijioso. Por esto, el sentimiento relijioso de los educacionistas no solo debe darse a conocer en los ejercicios de piedad como en la oracion, lectura de libros relijiosos i participacion en los oficios divinos, sino tambien en su *conducta* no en algo como en una esposicion de su relijiosidad i en maneras relijiosas de hablar, sino de un modo libre, puro i no forzado.

2. La *enseñanza de la relijion* es igualmente un medio escelente para despertar sentimientos relijiosos, pues por medio de

la esposicion viva de ejemplos, como se les halla principalmente en la Escritura Santa, se forman *representaciones* relijiosas (v. gr. del sér de Dios, de su Omnipotencia, Sabiduría, Santidad, Amor, etc.), por medio de las cuales se despiertan i fortifican los sentimientos. Sobre la especie de la enseñanza vale lo dicho en el § 25, C. 2. El resultado de la enseñanza de la relijion depende, en su mayor parte, del ardor relijioso del maestro i del método del tratamiento dirijido al ánimo.

Otros ramos, como la lectura, la historia i ciencias naturales, tratados correctamente, contribuyen tambien al desarrollo i animacion del sentimiento relijioso; natural es que en esto hai necesidad tambien de una medida i tacto prudentes.

3. *La participacion de los niños en ejercicios relijiosos*, como rezos i servicios divinos. Sin embargo, estos ejercicios, segun su medida i su especie, deben corresponder en todo a la necesidad infantil, a fin de que el sentimiento relijioso no se estravie o entorpezca, o que a los niños sean casi impulsados a manifestar sentimientos relijiosos que no poseen.

## § 27.—LA SIMPATÍA O LOS SENTIMIENTOS SIMPÁTICOS

### A. Ejemplos i discusion

1. *Procedencia i definicion* de la simpatía. En las parábolas de la oveja descarriada i de la moneda estraviada, son invitados los amigos i conocidos a la *congratulacion*, i en la parábola del hijo perdido el padre invita a la casa entera i despues, particularmente, al hijo mayor para tomar parte en el placer; pero este último siente, al contrario, *envidia*. Despues que Tell hubo disparado a la manzana, el pueblo fué testigo de su *congratulacion*. *Compasion* demuestran el caritativo samaritano, el padre del hijo perdido i Jesucristo para con el pueblo. Hai asímismo numerosas poesías que esponen los sentimientos de compasion.

En la *congratulacion* i *compasion,* la simpatía se manifiesta, pasando a nosotros el estado alegre o doloroso de otros, con lo que se despierta nuestra *participacion.* La simpatía depende de la circunstancia de que el hombre se puede trasladar gustosamente a la situacion de los demas. Miéntras al principio se concreta solo a los parientes mas inmediatos, despues esta participacion se estiende tambien a otros círculos, a la familia, a la comunidad, la patria, la humanidad entera, demostrándose como *espíritu comun*, *amor a la patria,* filantropía, de manera que, al fin, cualquiera felicidad o dolor del hombre no nos es indiferente, «lloramos con los que lloran i nos alegramos con los que se alegran», siguiendo el lema: «Todos para uno i uno para todos». La simpatía forma, por esto, la base de las amistades i de las mui diversas asociaciones, puesto que se unen aquellos que simpatizan entre sí; es decir, que están equidispuestos, segun el proverbio: «cada oveja con su pareja». La compasion se demuestra tambien para con los animales.

Lo contrario de los sentimientos simpáticos son los *antipáticos,* la *malignidad* (gusto por el mal ajeno) i la *envidia.* La malignidad se ve en los soldados romanos que pusieron la corona de espinas a Jesus i en los capitanes de los judíos que se burlaron de El en la cruz. La envidia se despertó en los hermanos de José por su túnica de colores; en Saul por David; en los enemigos de Colon a causa de su éxito. La envidia proviene de la comparacion de la felicidad ajena con el propio estado de la persona envidiosa, en la cual se despierta entónces desagrado. Los sentimientos antipáticos tienen su oríjen en el egoismo.

2. La importancia de la simpatía consiste en la disposicion de nuestra *conducta hácia el prójimo*, demostrándose por el aprecio, el fiel amor i la amistad, por el celo en el servicio ajeno, el socorro i la beneficencia, aumentando la felicidad de los demas por medio de la congratulacion, i aliviando o mitigando su desgracia i dolor por la compasion, en tanto que la malignidad i envidia conducen a los recelos, reniegos i acciones hostiles e interrumpen, con esto, la felicidad de la vida ajena i muchas veces tambien de la propia.

## B. Resúmen

1. *Procedencia i definicion.*—La *simpatía* es el sentimiento del bien i malestar de otros, i consiste en la *congratulacion* o *compasion*. Depende de la circunstancia de si nosotros nos podemos trasladar a la situacion ajena, abarcando poco a poco otros círculos, de modo que al fin se demuestra como *espíritu público, amor a la patria i filantropía* jeneral. La compasion se demuestra tambien para con los animales.

Lo contrario son los sentimientos *antipáticos*, la *malignidad* i *envidia*, que tienen su oríjen en el *egoismo*.

2. *Importancia.*—La simpatía determina nuestra conducta para con los demas i nos impulsa a la filantropía, consuelo i congratulacion; miéntras los sentimientos *antipáticos* interrumpen la felicidad de la vida propia i la de los demas.

## C. Aplicacion a la educacion

En la educacion de la simpatía es necesario:

1. *El ejemplo de los educacionistas*, quienes, por la palabra i el hecho, han de demostrar cordial participacion en el bien i malestar de los demas. En especial tambien, no deberán manifestarse indiferentes al bienestar o malestar de los mismos niños, sino alegrarse de corazon con ellos i tomar viva parte en su dolor, tratando ademas a todos los niños con imparcialidad e igual amor.

2. *La enseñanza*, por medio de la cual los niños aprenderán a conocer los destinos felices i dolorosos de nuestros semejantes i a trasladarse a la situacion ajena. Esto muchas veces puede verificarse ya por la intuicion inmediata, en tanto los padres llaman la atencion del niño, v. gr. cómo la hermana enferma u otro miembro de la familia siente o tiene dolor; cómo un niño estraño siente frio i hambre, o en tanto lo toman consigo i lo conducen a la casa de los pobres, tambien por otros medios, las comunicaciones de los diarios, por ejemplo.

La *instruccion* es asimismo un medio escelente, pues ella presenta al maestro, de una manera mui intuitiva i viva, los acaecimientos i circunstancia de los demas en la historia bíblica i nacional i en los trozos de lectura, por cuyo medio los niños, haciendo uso de su fantasía, pueden trasladarse a la situacion de los personajes de la historia. Por interrogaciones el educador los moverá a reflexionar sobre lo que estos hombres han sentido en aquel caso i sobre lo que sentirian ellos mismos en semejante situacion, enseñándoles tambien cómo podemos cooperar al bienestar de muchos en particular, al de la comunidad, de la *patria*, etc.

3. El impulso de los niños para manifestar los sentimientos de simpatías, dándoles la ocasion de prepararse un placer de por sí i entre sí, v. gr. en los cumpleaños, i tomar parte en la alegría de otros, de consolar a los desgraciados i mitigar sus dolores, presentándoles ante los ojos el egoismo, la envidia i malignidad como algo feo i detestable.

## § 28.—EL SENTIMIENTO DE LA DIGNIDAD I DEL HONOR

### A. Ejemplos i discusion

1. *El sentimiento de la dignidad.* Este sentimiento se ve mui bien en las palabras de Tell, cuando dice: "En el naufrajio el individuo por sí solo se ayuda con la mayor facilidad. Cada cual solo se cuenta mas seguro. El fuerte es mas poderoso *solo*. Yo no puedo reflexionar ni escojer por largo tiempo. Si necesitais de mí para un *hecho* determinado, llamad a Tell. Por mí no ha de quedar" Igualmente en las siguientes palabras del mismo Tell: "Quien espia fresco, con sentido sano; quien confia en Dios i en la ájil fuerza, lucha i se salva fácilmente de todo peligro i necesidad."

En consecuencia, Tell reconoce su *fuerza* para un *hecho* determinado; pero tambien su *debilidad* para una larga *reflexion*;

su fuerza la utiliza no para *perjudicar* a otros, sino para su provecho. El se manifiesta tambien discreto i humilde, cuando, al salvar a Baumgarten, esclama: "¡En nombre de Dios! ¡Acercadme la barquilla! Quiero hacer la prueba con mi débil fuerza...¡Yo os salvaré sin duda del poder del Gobernador! En los peligros de las tempestades un estraño ha de venir en ayuda."

Sentimiento de dignidad se espresa tambien en las siguientes palabras de otro de los personajes del mismo drama: "Decis que soi solo *un* hombre; pues como un hombre quiero mostrarme." Un sentimiento fuerte de dignidad se reconoce en las palabras pronunciadas por un niño, cuando su padre lo designó i bendijo como defensor de Dios i de la patria: "Yo sostenia mi espada dirijida al cielo i la contemplaba seguro, i me parecia en esa hora nada ménos que un hombre." En la parábola del fariseo i publicano, aquél, apreciando sus méritos falsa i exajeradamente, da demasiado valor a sus pretendidas virtudes i no piensa en sus faltas; miéntras éste, estimándose con exactitud, comprende i reconoce sus pecados. David, ántes del combate con Goliat, demuestra sentimiento de dignidad; pero al mismo tiempo humildad ante Dios; Goliat, al contrário, se estima demasiado; es vano.

El *sentimiento de la dignidad* se relaciona con nuestra *propia persona*; es el sentimiento de nuestro *propio valor*. Puede fundarse con preferencia en la fuerza física o en superioridades intelectuales, como la discrecion o el saber. La *verdadera* dignidad está en la *justa* apreciacion de sí mismo, i se manifiesta en el *valor* i *confianza de sí mismo*, unidos a la *modestia i humildad*.

Sin embargo, el sentimiento de la dignidad puede ser tambien demasiado *fuerte* i *débil*. El primero proviene de una *estimacion exajerada* del propio valor; se funda muchas veces en méritos meramente casuales i pretendidos que no son un merecimiento propio, como por ejemplo la riqueza, i se manifiesta en la forma de *presuncion, vanidad i capricho, falso orgullo, soberbia i altanería, ambicion* por *dominar* i *falta* de *miramiento*. El sentimiento demasiado débil de la dignidad, que proviene del *me-*

*nosprecio*, del propio valor, se manifiesta en la forma de *cobardía i temor*.

De estas manifestaciones de la dignidad, resultan tambien la *importancia* i la *influencia* que ésta tiene en buen o mal sentido.

2. El *sentimiento de honor* es el reconocimiento de la propia obra de *parte de otros*, i, segun esto, se halla ligado íntimamente con el de la dignidad. En efecto, así como éste, puede ser verdadero o falso; i en tal caso demasiado fuerte o demasiado débil. El *verdadero* sentimiento del honor exije solo el reconocimiento de nuestro valor efectivo, especialmente moral, i de aquí que se defienda contra el ataque del *honor* o de la buena fama; pero impulsa al hombre a cuidar tambien de que no se le pueda decir algo malo sin razon. El sentimiento del honor, demasiado exajerado, dejenera en *ambicion*; es decir, en el deseo o esfuerzo ansioso de elevarse sobre los demas. Demasiado *débil* es el sentimiento de honor de un discípulo, cuando a causa de su ignorancia no le hace efecto alguno la reprension i aun el castigo, i quizá hasta se rie de esto. En jeneral, el sentimiento demasiado débil del honor se demuestra por la indiferencia hácia la reprension o alabanza. Esto proviene muchas veces del entorpecimiento del sentimiento de honor, por censuras i reprobaciones demasiado frecuentes o severas.

La *importancia* del verdadero sentimiento del honor, está en que él sirve para precaver al hombre de lo moralmente indigno i detestable.

### B. Resúmen

1. La *dignidad* es el sentimiento del *propio mérito*. Es *verdadera* o demasiado *fuerte* o *débil*, segun que la apreciacion de sí propio sea *exacta* o dejenere en una *estimacion exajerada*, o su *menosprecio* de las propias fuerzas.

La *verdadera* dignidad se manifiesta en la forma de *valor* i *confianza en sí mismo*, unidos a la *humildad* i *discrecion*; la dema-

siado *fuerte*, en la forma de *presuncion*, *vanidad* i *capricho*, *orgullo*, *soberbia* i *altanería, ambicion* por *dominar* i *desmiramiento*; la demasiado débil como *cobardía* i *miedo*.

De aquí resulta tambien la gran *importancia* del sentimiento de la dignidad.

2. El *honor* es el sentimiento del reconocimiento de la propia importancia de parte de *los demas*. Se halla estrechamente ligado al sentimiento de la dignidad i puede ser como éste demasiado *débil* o demasiado *fuerte*; en el primer caso dejenera en *entorpecimiento* e *indiferencia*; en el último, en *ambicion*.

El sentimiento *verdadero* del honor exije solo el reconocimiento de nuestro valor *moral* e impulsa al hombre a preservarse de lo moralmente indigno.

### C. Aplicacion a la educacion

1. Los sentimientos de la dignidad i del honor se cultivan tambien, ante todo, por medio del *ejemplo* de los educacionistas. Cuando los padres se jactan de riqueza i cosas semejantes, tambien los hijos hacen otro tanto. Pero si los padres colocan la mayor importancia en las acciones o actividades morales i estiman igualmente a la jente reducida que cumple fielmente sus deberes como a la jente prevaleciente, los niños obtienen tambien la medida de exacta apreciacion. De importancia es igualmente que el maestro considere a sus alumnos solo conforme al fiel cumplimiento de sus deberes i a su buena conciencia.

2. Asimismo debe instruirse a los niños, haciendo uso de la *enseñanza* en la casa i de la *instruccion* sobre aquello en lo cual consiste la *verdadera importancia* del hombre, para cuyo objeto ofrecen abundante material, en especial la relijion i la historia.

A fin de que el sentimiento de su dignidad no se desarrolle en esceso, siempre se les debe volver a presentar ante sí el fin de la perfeccion, en conformidad a las diversas partes, haciéndoles ver cuán distantes de ella se hallan todavía, pero que pueden *acercarse* a la misma por medio de un esfuerzo fiel i honesto.

3. Finalmente, el *ejercicio* i *direccion* correcta de los niños, son cosas necesarias. Debe ejercitárseles las fuerzas en el juego i *trabajo* i enseñárseles a darse cuenta de ellos; se les debe imponer tareas correspondientes a sus fuerzas; pero que exijan algun trabajo propio. Se les debe reconocer con cariño sus producciones, ejecuciones i buena voluntad; animarles i, cuando fuere necesario, tambien avergonzarles, criticarles i castigarles; pero no de manera que pierdan la confianza en su fuerza intelectual i el reconocimiento afable i gustoso de sus esfuerzos.

# TERCERA PARTE

# LA VOLUNTAD

# TERCERA PARTE

## LA VOLUNTAD (el querer).

### § 29.—DEFINICION, ORÍJEN E IMPORTANCIA DE LA VOLUNTAD

#### A. Ejemplos i discusion

1. *Procedencia i definicion de la voluntad.*—Como ya hemos dicho en el § 4., el alma, desde el principio, recibe no solo impresiones, sino que se *manifiesta* tambien en el esterior.

Indudablemente, esto se verifica primero en una forma inconsabida, inconciente, sobre todo en lo referente al instinto de alimentacion, demostrado por el llanto i por movimientos involuntarios, razon por la cual no pueden ser todavía un querer propiamente tal. Sin embargo, así como las sensaciones, aun inconcientes, forman los primeros elementos de la vida del conocimiento, aunque no constituyan conocimiento alguno, así tambien encontramos la base de la voluntad en las propensiones, todavía ciegas, i en los consiguientes movimientos del niño.

«La escitacion variable de los órganos centrales motrices, i con ésta, una serie de movimientos orijinales (impulsivos) que pueden considerarse como deseos i que manifiestan la existencia de la facultad motriz, todo esto es nativo en cada cual como la *primera disposicion del querer*.»

Pasados los cuatro primeros meses, observamos tambien en el niño movimientos voluntarios, pues entónces toma los objetos i los lleva a la boca. Desde esta fecha para adelante, vemos cómo se desarrolla i manifiesta su voluntad por el deseo de alimentacion, movimiento, juego, etc. En los grados posteriores del desarrollo del hombre, la voluntad se demuestra de una manera mas diversa; así, por ejemplo, cuando quiere proporcionarse un goce o se determina a una ocupacion o trabajo cualquiera, a un mejoramiento del propio sér o a la proteccion de un necesitado, o, en jeneral, a un hecho cualquiera. La voluntad, segun esto, puede ser dirijida a cosas mui diversas, a cosas esteriores o a intelectuales. Lo grande de la diversidad del querer, se puede observar, cuando en una ciudad, por ejemplo, se pregunta a todos los niños que han terminado la escuela qué es lo que cada uno quiere ser.

Se habla tambien de una voluntad *buena* i una *mala,* de una *fuerte* i una *débil,* i la esperiencia nos enseña que estas diversidades provienen parte de la *disposicion natural*, parte del distinto *desenvolvimiento*. ¿Qué es pues lo comun en la actividad de la voluntad? Es la *propension del alma a manifestarse,* usando, por lo jeneral, la palabra *voluntad* (1) como designacion comun de todas estas especies de actividades del alma.

Cómo i por qué medio es escitada la voluntad, lo vemos, v. g., en la resolucion del hijo perdido, cuando dice: «La servidumbre de mi padre cuenta con pan suficiente, i yo

(1) Aquí tomamos las espresiones *voluntad* i *querer* en el sentido mas ámplio, de modo que abarcamos en ellas todos los esfuerzos: primero, porque esto corresponde mejor al uso jeneral de la lengua, i despues, porque en este sentido se puede seguir con mas facilidad tambien el desarrollo de la voluntad, desde sus primeros visos hasta su perfeccion.

me muero aquí de hambre. Quiero ponerme en camino e ir a él.» El hijo perdido tenia, segun esto, un conocimiento claro de su situacion i, al mismo tiempo, la representacion de su casa paterna, de los ricos bienes, de la bondad de su padre i del regreso a él. Este *conocimiento* influyó en la determinacion de volver a su casa.

Pero, las representaciones por sí solas no escitaron su voluntad, sino tambien los sentimientos del desagrado por la miseria en que se hallaba i del agrado por el placer que le esperaba en la casa de su padre; sentimientos que acompañaban a sus representaciones. La simple representacion de la casa paterna la tenia tan clara como ahora; pero solo ahora se le despertó el sentimiento agradable; i con esto, tambien la voluntad de volver; pues éste demuestra el camino para salvarse de la miseria.

De aquí resulta que la voluntad es escitada, de una parte, por el conocimiento en sus diversas formas, es decir por las *sensaciones, percepciones, intuiciones, representaciones* i *pensamientos:* de otra, por el *sentimiento.*

*a)* Ya, en los párrafos anteriores, se ha dicho que la voluntad es escitada por las *sensaciones* (véase el § 5), las representaciones i sus *reproducciones* (véase el § 10), por la *fantasía* (véase el § 12), i el *pensar* (véase § 16), i aquí llamamos la atencion a los ejemplos allá mencionados.

Por medio de representaciones i pensamientos, los padres i maestros influyen, pues, en la voluntad de los niños (por mandatos, prevenciones, reprensiones, instrucciones); los tribunos, en la conducta de las masas; los hombres de Estado i miembros de asambleas, en los acuerdos o resoluciones de los últimos, i asímismo los seductores, en los débiles e inespertos. Igualmente, los libros, diarios i escritos de toda especie ejercen una poderosa influencia en la voluntad de los lectores por medio de representaciones i pensamientos.

Las representaciones i pensamientos nos indican *los fines* a los cuales debemos llegar i *los medios* que debemos aplicar para su consecucion, conduciéndonos así a una voluntad *deter-*

*minada* i a *resoluciones* claras. La representacion de la casa paterna indicó al hijo perdido el fin de su accion i encontró los *medios* i *caminos* para la consecucion de este fin en los pensamientos de ponerse en camino, ir a su padre, hacerle una confesion arrepentida i su humilde súplica. Cuando el humanitario samaritano sintió compasion por el desgraciado, se imajinó tambien la manera cómo podia ayudarle (tomarlo, conducirlo a su morada i cuidarlo), i solo hasta despues, por la compasion, se sintió inducido a querer i obrar por medio de estas representaciones i pensamientos.

La madre de Moises pudo tomar una determinacion clara sobre la salvacion de su niño, solo hasta despues que hubo pensado en la cestilla i las cañas de la orilla de la corriente, etc.

*Poder del sentimiento en la voluntad.*—Por importantes que sean las intuiciones, representaciones i pensamientos para la vida de la voluntad, no depende de ellos la fuerza que mueve a la voluntad, sino de los *sentimientos.* Así, las intuiciones o representaciones de la miseria ajena, de por sí, no incitan todavía a la volnntad para practicar el bien. ¡Cuántos, apesar de sus abundantes bienes, no son capaces de ayudar la miseria, aunque tienen ante su vista la necesidad que habria de ello! Les falta, pues, la compasion, el amor.

El sacerdote i el levita, en la parábola del caritativo samaritano, vieron tambien al desgraciado en el camino, i pudieron formarse una representacion clara de su estado menesteroso, de la manera cómo lo hizo el samaritano; pero aquello no escitó su voluntad, porque no se despertó el sentimiento de la compasion. Justamente, este sentimiento fué el que impulsó la voluntad del samaritano a la accion. Una conocida poesía, titulada «El Leon de Florencia», nos cuenta que habia que arrancar a un niño de las garras de un leon. Los espectadores tenian una mui clara representacion del peligro en que se hallaba el niño, por cuanto el poeta nos dice que «ellos alzaban las manos al cielo, lloraban a torrentes i temerosos miraban por todas partes en busca de ayuda». Sin embargo, ninguno se atrevia a esponer la vida por amor al niño estraño; solo el

amor materno, la madre misma fué capaz de ello. Varias madres despues esclamaban: «Yo hubiera hecho lo mismo por salvar la vida de mi propio hijo.» Por esta razon, todos ensalzan la casi omnipotencia del *corazon* de la madre. En aquella jente estraña, el sentimiento del amor no era cabalmente tan poderoso como en la madre; por esto las representaciones no escitaron la voluntad. De la misma manera, las representaciones i pensamientos morales i relijiosos mas perfectos en la enseñanza, en prédicas i discursos i en libros i periódicos, no pueden determinar la voluntad cuando no despiertan *sentimientos*, tales como gusto por lo bueno, aversion por lo malo, arrepentimiento, etc. Hasta las representaciones de la Divinidad i amor de Dios influyen en la voluntad, solo cuando despiertan los sentimientos de respeto i amor a Dios. Por esta causa, hai tantos que poseen un conocimiento moral i relijioso escelente, que saben hablar mui bien de los deberes del hombre; pero cuya voluntad no se dirije a lo bueno, porque su ánimo o disposicion por lo bueno, no ha sido incitada al bien.

Pero, cuando el sentimiento ha sido fuertemente escitado, entónces influye tambien sobre la voluntad, como ya se ha dicado en los §§ 20-21-28. Todas las clases de sentimientos son capaces de escitar a la voluntad, a saber: (haciendo mencion insolo de algunas buenas influencias) los sentimientos *sensitivos* o la propension de mantener o de proporcionarnos goces benéficos, como la permanencia en el aire fresco, i, al contrario, de alejar lo desagradable, como el cansancio o hambre;—los sentimientos *estéticos*, o la propension de dirijirnos a lo hermoso i desechar lo feo;—*los intelectuales*, de aprender e investigar con celo;—*los morales*, de practicar lo bueno i evitar lo malo;—los *relijiosos*, de cumplir fielmente los preceptos divinos;—la *simpatía*, de promover el bienestar de los otros;—el *sentimiento de la dignidad*, de proseguir con ánimo en la obra comenzada.

En el sér del sentimiento mismo hai, sobre todo, la propension de conducir a la accion el querer; pues en cada sentimiento agradable se observa la inclinacion por mantenerlo, miéntras

en el desagradable por evitarlo. Deseamos continuar los juegos agradables, entretenciones, trabajos, etc.; pero procuramos poner fin a las conversaciones i ocupaciones desagradables.

El sentimiento toma tambien una parte activa en la investigacion de los medios i caminos para alcanzar el objeto deseado.

«El amor, tambien el odio, es incitativo», e impulsa a los hombres a buscar i aplicar los medios correctos i exactos.

Por consiguiente, en el *sentimiento* se tiene el poder, la fuerza que escita a la voluntad. Es el *resorte*, propiamente tal, del querer. Las intuiciones, representaciones i pensamientos, segun esto, escitan la voluntad solo en el grado en que ellas se hallan en relacion con los *sentimientos* actuales i presentes. Pero el que las representaciones i pensamientos despierten sentimientos, i con esto, tambien la voluntad, como ya se dijo al hablar de los sentimientos, depende del estado del alma; es decir, de las disposiciones psíquicas, del círculo de representaciones i pensamientos, del desarrollo del espíritu i de la voluntad del hombre; pues si los pensamientos, sentimientos i esfuerzos de un niño, son contrarios a lo que exijimos de él, no podemos tampoco mover su voluntad de una manera determinada.

Esto es posible solo cuando conseguimos subsanar aquellos inconvenientes; esto es, cuando conseguimos hacer *impresionable*, a nuestras influencias, el alma del niño.

Muchas veces sucede que la voluntad es determinada de un modo directo por una voluntad estraña; a saber, por mandatos, vijilancia, prevencion, amenazas i castigos. De aquí que la voluntad de los niños se acomode i dirija por la de los padres i maestros; la voluntad de los sirvientes, segun la de sus patrones, al obedecer sencillamente la órden recibida. El niño quiere hacer un trabajo, porque el padre se lo ha ordenado; no quiere ir a juntarse con los niños vecinos, porque éste se lo ha prohibido; i hasta quiere tomar una medicina amarga o repugnante, porque así lo desea la madre. Tambien, sin una órden fija, la voluntad i conducta de los niños son directamen-

te determinadas por la simple presencia i vijilancia de los padres.

Sin embargo, en esto influyen tambien las representaciones i pensamientos, aunque con frecuencia solo de una manera oscura e inconciente, por ejemplo, el pensamiento de la buena opinion de los padres, de la obligacion de los niños de obedecer a los padres, algunas veces las representaciones de las buenas consecuencias de la obediencia i de las malas de la desobediencia.

Un estudio detenido da a conocer que una influencia real en la voluntad (no solo en la conducta esterior) es posible en estas circunstancias, solo cuando se ha logrado despertar verdaderos *sentimientos*, como los de respeto, amor, gratitud i confianza hácia los educacionistas. Si en una escuela, por ejemplo, falta el sentimiento de respeto i de amor por el maestro, los niños no obedecen o solo lo hacen en contra de su voluntad, aun cuando el maestro les sepa demostrar mui bien sus deberes. Al contrario, la sola presencia de un preceptor respetado i querido, refrena los espíritus i conduce a la obediencia voluntaria. Asímismo, las reconvenciones i castigos no mejoran al niño, si no despiertan el sentimiento de verdadero arrepentimiento, lo cual se verifica solo cuando el educador cuenta con la confianza i el amor de los alumnos, de tal modo que le conserven su confianza i su amor, al correjirlos o castigarlos. Si esto no es así, los niños oponen resistencia a todas las advertencias, amenazas i castigos. El camino que conduce a la voluntad del niño atraviesa por su corazon.

2. *Importancia de la voluntad.*—Como ya hemos observado en otro lugar, la actividad de la voluntad puede ser dirijida a asuntos mui diferentes a los hombres, las cosas i la propia persona. La voluntad puede obrar hácia *adentro* i hácia *afuera*, en las *actividades* i *estados del alma*, es decir, en la configuracion de nuestra vida espiritual o en el mundo esterior. Vamos a tratar ahora de la influencia de la voluntad en el *conocimiento*, *sentimiento* i *acciones*.

*a) Influencia de la voluntad en el conocimiento.*—Esta se ob-

serva en todos los grados del conocer. La voluntad se manifiesta de una manera mui clara en el *interes* que tenemos por los objetos (véase el § 17), así como en la atencion con que dirijimos nuestra alma hácia ellos (véase el § 18); con lo cual hace que nos formemos *intuiciones i representaciones.*

La gran parte que toma la voluntad tambien en la reproduccion de las representaciones, puede verse por la reproduccion voluntaria (véase § 10), mediante la cual podemos con intencion llevar o desalojar las representaciones del conocimiento.

La *impregnacion de la memoria* (véase § 11) i el pensar necesitan tambien del esfuerzo de la voluntad; lo cual se ve particularmente en la *reflexion.* Finalmente, la *fantasía* se dirije tambien a aquellas representaciones por las cuales tenemos interes. Aun cuando en la actividad conocedora no predomine la accion de la voluntad, en ello procedemos espontánea i voluntariamente. Por esto, por ejemplo, decimos a un alumno que tiene que reflexionar, acordarse, etc., dirijiéndonos así a su *voluntad.*

*b) Influencia de la voluntad en el sentimiento.*—De la actividad de la voluntad se desarrollan tambien sentimientos (§ 20), pues muchas determinaciones (conclusiones) entran al alma de esta o aquella manera. Por este medio la voluntad ejerce una gran influencia en los sentimientos, de modo que podemos *dominar,* limitar i cambiar nuestros sentimientos i disposiciones. Así, por ejemplo, se puede limitar, dominar o desterrar por completo el sentimiento del *temor* i *embarazo* que se apodera de nosotros, en una sociedad estraña, en un exámen, en una presentacion pública, de tal manera que en su lugar entra el sentimiento de la *seguridad* o *confianza.* En el *abatimiento* i *afliccion,* podemos levantarnos i contener nuestra *alegría,* cuando ésta quiere realizarse de una manera escesiva o en un sitio que no conviene. Indudablemente el hombre, para dominar los sentimientos, hace uso tambien de las representaciones como auxiliares, al hacerse presente en el temor i embárazo los fundamentos por los cuales no debe tener miedo o las causas consoladoras por las cuales debe animarse en la tristeza, etc. Pero, para que estas representaciones influyan en el sentimiento, es

necesario que al mismo tiempo las atendamos i que procuremos dominar los sentimientos; que nos recojamos, por decirlo así, esto es, que tengamos la *voluntad séria* de influir en nuestros sentimientos.

*(c) Influencia de la voluntad en las acciones* (la conducta, la vida).—La voluntad se manifiesta por *acciones*. Se designan como tales todas las manifestaciones de la voluntad; tambien cuando ellas tienen lugar no por medio de la mano, sino por medio de otros órganos o de ademanes o palabras. La *mano* es solo el miembro mas apropiado para la realizacion de los movimientos de la volicion. En un sentido semejante se usan tambien las espresiones *obras* i *hechos*.

La accion se produce de modo que la escitacion de la voluntad se comunica a los nervios motores, poniendo así tambien en actividad correspondiente a los miembros, i haciendo efectuar el movimiento *voluntario*. En consecuencia, la voluntad obra *de adentro hácia afuera;* i así como en la sensacion el mundo esterior influye en el alma, tambien el alma influye en el *mundo esterior* por medio de la voluntad.

Las creaciones materiales i espirituales de los hombres i la historia entera, considerada en el sentido mas ámplio de la palabra, dan suficiente testimonio del poder que ejercen las obras de la voluntad humana, mediante la palabra i los hechos.

En consecuencia, la *direccion* interior de la *voluntad* precede i es la causa de las acciones. El hijo perdido tomó, ántes de todo, la resolucion de volver a su casa; despues se puso en camino i regresó.

Con respecto al procedimiento moral de un hombre, la voluntad adopta una direccion determinada mas invariable, manifestándose no solo por las palabras i acciones aisladas, sino dando a toda la conducta un cierto colorido. Esta direccion de la voluntad de un hombre con relacion a su comportamiento moral, es lo que constituye su intencion o disposicion. Segun el tenor de ésta, las acciones i obras son tambien buenas o malas.

La intencion es la fuente de nuestra conducta moral, el ár-

bol que produce los buenos o malos frutos. Por su repeticion frecuente, los movimientos i acciones mencionados se nos hacen costumbre (véase costumbre de la sensacion, § 7), de tal manera que con la representacion de lo que se quiere se reproduce inmediatamente tambien la respectiva representacion del movimiento (causa); a lo cual se sigue el movimiento mismo, de una manera mecánica si se quiere.

De ahí que por medio del *ejercicio*, es decir, por la repeticion intencional de las actividades, conseguiremos la *aptitud* i *habilidad*, por ejemplo, de hablar, escribir, tocar el piano, del trabajo manual, de la jimnástica, como ya se ha dicho al tratar de la reproduccion (§ 10). Si queremos espresar un pensamiento, por ejemplo, sin mas ni ménos se nos presentan por el ejercicio correspondiente las respectivas palabras i movimientos de los órganos vocales. Igual cosa pasa tambien en las demas actividades. De esta manera, el cuerpo con sus miembros se hace un órgano dispuesto, alcanzando el alma el dominio sobre él.

De lo dicho se deduce la grande *importancia* de la voluntad, al determinar la conducta del hombre, su valor moral, con sus semejantes i su accion en el mundo.

## B. Resúmen

1. *Procedencia i definicion.*—En el sentido mas ámplio de la palabra, la voluntad es el *impulso del alma hácia la manifestacion.* La voluntad es mui *diversa*, segun su inclinacion, pureza i fuerza; lo cual depende, parte de las distintas *disposiciones* (facultades), parte del diverso desarrollo de éstas.

La voluntad *proviene*: *a*) del *conocimiento* en sus diversas formas, a saber, de las *sensaciones*, *percepciones*, *intuiciones*, *representaciones* i *pensamientos*, al enseñar al hombre los fines de sus esfuerzos así como los medios i caminos para conseguir estos fines; *b*) del *sentimiento*, puesto que la fuerza con la cual obran las intuiciones, representaciones i pensamientos en la voluntad, depende del poder del sentimiento. El resorte, propiamente

dicho, del querer es, segun esto, el *sentimiento*. Cuanto mas puro i vigoroso sea éste, tanto mas noble i enérjica se manifiesta la voluntad.

La influencia inmediata de una *voluntad ajena* (mandatos, amenazas, castigos, etc.), es trasmitida tambien por representaciones i pensamientos; pero el resultado se acomoda al despertamiento i vivificacion de los verdaderos *sentimientos*.

2. *Importancia de la voluntad.*—La voluntad puede actuar hácia *adentro* i hácia *afuera*, en la configuracion de la vida del espíritu i en el mundo esterior

*a*). La voluntad ejerce influencia en la *actividad del conocimiento,* pues el alma para conocer una cosa se dirije *libremente* a las cosas para comprenderlas. Esto puede verse con suficiente claridad en el *interes*, la *atencion*, la *reproduccion voluntaria*, el *aprendizaje* de memoria, *la actividad de la fantasía*, i en la *reflexion*.

*b)* La voluntad influye en el sentimiento, una parte por medio de la escitacion, i de otra por medio del *dominio*, *moderacion* o tambien *suplantacion* de los sentimientos.

*c)* La voluntad determina *las acciones,* la conducta i la vida de los hombres. Se designan como acciones todas las manifestaciones de la voluntad por ademanes i palabras, por las manos i otros órganos. En un sentido semejante se emplean tambien las espresiones *obras* i *hechos*. Una accion se orijina cuando la voluntad pone en actividad a los nervios motores i por éstos tambien a los órganos esteriores, produciendo así movimientos voluntarios. De este modo el alma puede obrar tambien sobre el *mundo esterior* i ejercer en él una influencia poderosa por la palabra i el hecho.

La manera de obrar de un hombre depende, segun esto, de su voluntad; i su vida moral, de su *intencion*; por lo cual se comprende la direccion de la voluntad de un hombre con relacion a su conducta moral.

Los movimientos i acciones mencionados se nos hacen costumbre por su frecuente repeticion; el ejercicio o repeticion intencional nos proporciona *aptitud i habilidad*.

La importancia de la voluntad está, en consecuencia, en que por su medio es determinada la conducta del hombre, su actividad i su valor moral.

### C. Aplicacion a la educacion (1)

1. De su gran significacion misma se deduce tambien la importancia *del cultivo de la voluntad.*

Esta cultura es el coronamiento de la educacion.

Verdad es que hasta el educador superficial sabe tambien que no tiene en sus manos la voluntad de los niños, sino que ésta depende de las disposiciones naturales i demas influencias poderosas; pero como el desarrollo de la voluntad depende esencialmente de la educacion, el educador concienzudo debe prestar cuidado a la cultura de la del niño; lo cual puede efectuar no solo tratándose de acciones aisladas, sino de todas las inclinaciones de la voluntad.

2. Con este motivo, el educador no debe contentarse con la simple costumbre e insinuacion esterior del niño a una conducta determinada; pues eso solo seria un simple *adiestramiento* i no conduciria a una libre voluntad moral. Por esta razon, es de todo punto rechazable el educar a los niños, haciendo uso principalmente de amenazas i castigos.

3. Por el contrario, la voluntad se ha de cultivar de *adentro* a afuera inculcando *intenciones* moralmente buenas. Para esto, el educador tiene: 1.° que proporcianar al niño, haciendo uso de instrucciones i de la enseñanza, *las representaciones i pensamientos* que conducen al conocimiento exacto de lo bueno i malo o a una *penetracion* moral, i preservarlo de representaciones peligrosas o malas; 2.° cuidar atentamente de los *sentimientos* del niño i promover con vigor todo lo que sirve para el *cultivo*

(1) El tratamiento detallado del cultivo de la voluntad puede tener lugar solo despues de la esposicion de cada uno de los grados del querer.

Por esto, aquí solo se va a hacer mencion de las condiciones o exijencias jenerales de esta cultura.

*del ánimo* (corazon) (véase los §. 20 i 28), en relacion con la cultura de la voluntad; 3.° procurar tambien ejercer una *influencia* mas *inmediata* en la voluntad del niño por mandatos, prohibiciones, amenazas, etc. i esforzarse en despertar i conservar en él los sentimientos del aprecio o respeto, de amor i de confianza, por el amor, la paciencia i afabilidad, unidos a una justa seriedad i a un verdadero tacto pedagójico.

4. Teniendo en vista que la voluntad se fortifica solo por medio del *ejercicio* constante al educarla, la *costumbre* es de la mayor importancia; por lo cual el educador tiene que mantener al niño en lo bueno i alejado de lo malo con un teson incansable, de modo que la práctica del bien se le haga al fin una segunda naturaleza.

## § 30.—RESEÑA DE LOS GRADOS DE DESARROLLO DE LA VOLUNTAD

### A. Ejemplos i discusion

El ejemplo que sigue nos da a conocer los tres grados de desarrollo de la voluntad: Un campesino trajo unos hermosos duraznos de la ciudad i dió uno a cada cual de sus tres niños. En la tarde les preguntó: «¿Qué habeis hecho con los duraznos?»

«Yo he comido inmediatamente el mio, contestó el mas jóven, i el cuesco lo he botado, i ademas mi mamá me ha dado la mitad del suyo. ¡Oh! tienen un gusto escelente i se deshacen en la boca!»

«En verdad tú no has procedido mui cuerdamente, dijo el padre; pero, sin embargo, de una manera *natural* e infantil. Para la cordura te queda tiempo suficiente en la vida».

Entónces habló el segundo i dijo: «Yo he recojido el cuesco que arrojó mi pequeño hermano. Adentro habia una pepa de un gusto dulce como la nuez. Pero mi durazno lo he vendido i obtenido por él tanto dinero, que cuando vaya a la ciudad

bien puedo comprarme doce con él».—El padre movió la cabeza i dijo: «Esto es sin duda *injenioso*, pero no infantil i natural. El cielo te preserve para que no te hagas un comerciantel»—«¿I tú Edmundo?» preguntó el padre. Natural i francamente contestó Edmundo: «Yo he llevado mi durazno al niño de nuestro vecino, al pobre Jorje, que está con fiebre. El no quiso aceptarlo, pero se lo coloqué sobre la cama i me he venido».

«Ahora, dijo el padre, ¿quién de Vds. ha hecho, pues, mejor uso de su durazno?»—«Nuestro hermano Edmundo», gritaron los demas. Edmundo, entre tanto, se mantuvo callado; la madre lo abrazó con lágrimas en los ojos i se alegró de su buen corazon (1).

En esta historia vemos cómo el mas pequeño de los niños, sin reflexionar sigue solo su ímpetu o movimiento natural; el segundo, empero, calculó de una manera injeniosa o intelijente sobre lo que le podia acarrear mas ventajas, i buscó los medios para conseguir su objeto. Edmundo, al contrario, no mira ni a su agrado ni a su conveniencia, sino ejercita un acto de cariño es decir, procede *razonablemente* (véase intelijencia, razon, § 16).

Segun esto, distinguimos tres grados de la voluntad; la natural, la *intelijente* i la *racional*, cuyas particularidades vamos a tratar detalladamente en los párrafos siguientes.

Estos tres grados de la voluntad no están temporalmente separados uno de otro i repartidos en diferentes períodos de la vida. Cierto es que la voluntad natural se presenta mas temprano i que se manifiesta en la niñez con mayor poder que la intelijente i razonable, miéntras que la intelijencia i la razon llegan solo poco a poco a dominar el sér natural. Sin embargo, la voluntad natural conserva un poder bastante grande durante toda la vida, i el hombre tiene siempre que batallar para que la voluntad intelijente i la racional tengan la superioridad.

(1) Un ejemplo igual en *El Lector Americano II*, pájina 75.

### B. Resúmen

Se distinguen tres grados en la voluntad, a saber:

1. La voluntad natural, que sigue sencillamente los ímpetus i propensiones de la *naturaleza*;

2. La voluntad *intelijente* o *juiciosa*, que se guia por la consideracion de las ventajas i elije los medios apropiados para conseguir sus fines.

3. La voluntad *razonable*, que sobrepone las exijencias de la razon o del *precepto moral* al propio agrado i conveniencia (1).

## I.—LA VOLUNTAD NATURAL

### § 31.—EL INSTINTO

### A. Ejemplos i discusion

Se pueden distinguir cuatro formas de la voluntad natural: el *instinto*, la *apetencia*, la *inclinacion* i la *pasion*.

1. *Definicion i procedencia del instinto.*—El niño grita cuando cree estar en peligro; cuando teme, por ejemplo, caerse o ser atacado por un animal bravo. Exije alimento cuando siente hambre; sale con gusto a la calle para jugar i le es fastidioso tener que estar sentado tranquilamente (como, por ejemplo, al principio de su escuela), porque quiere movimiento. Todo lo que le es nuevo desea ver, oir, palpar; siente alegría por las historias, por el juego i la actividad; lo que ve i oye procura imitarlo; se siente bien en sociedad, miéntras la soledad le es molesta i desagradable.

La causa de todas estas propensiones e impulsos está en las incitaciones de la naturaleza, es decir, en el organismo físico i

(1) Acerca de la tarea de la educacion vale la advertencia hecha en el § 29.

espiritual. Este tiene la necesidad de alimentacion i movimiento, diversion, actividad física i espiritual; todo lo cual se manifiesta por *sensaciones* i, junto con éstas, por *sentimientos desagradables* (hambre, sed, cansancio, fastidio, etc.), e impulsan a buscar la satisfaccion. De aquí que la voluntad sea llamada *instinto*, en su grado mas inferior.

Al principio, el hombre no conoce todavía el objeto que ha de satisfacer su necesidad. Esta, sin duda, exije alimentacion, por ejemplo, pero no un medio determinado de alimentacion. Por esto es que al instinto se le llama oscuro o ciego i se designa como oscuro al impulso por la satisfaccion de una necesidad corporal o espiritual.

Al principio este instinto tiene algo de parecido con el de los animales. Este es el impulso fundado en el organismo, de procurar lo necesario para la conservacion de la vida i de la especie. Ya los animales recien nacidos, sin direccion i esperiencia, buscan i encuentran instintivamente su alimento; los pájaros hacen sus nidos, las abejas sus panales, las hormigas sus cúmulos. Despues que se desarrolla el acuerdo, la conciencia, el hombre llega a conocer sus instintos i entónces tampoco necesita seguirlos i sí puede limitarlos i satisfacerlos en un grado distinto i de diversa manera. Asímismo aprende a conocer los medios i caminos que sirven para satisfacer los instintos, con lo cual éstos se convierten en apetitos.

2. *Satisfaccion i reaparicion del instinto.* Si hemos comido lo bastante, no exijimos ningun otro alimento; si en un paseo nos hemos cansado, no deseamos seguir adelante. En el primer caso el instinto de alimentacion está satisfecho; i en el último, el de movimiento. A pesar de esto, al dia siguiente ámbos se hacen sentir nuevamente. Así sucede con todos los instintos, por estar fundados en la naturaleza del hombre.

3. *Clases de instintos.*—Descansando, pues, los instintos en las necesidades del organismo físico i espiritual, hai tantos como esas necesidades. Todas las fuerzas i disposiciones corporales i espirituales del hombre, propenden a su desenvolvimiento i manifestacion; de aquí que haya un gran número de instintos.

Como lo demuestran los ejemplos mencionados al principio, los instintos tienden a conservar la vida, rechazan aquello que nos puede acarrear perjuicios, propenden a la alimentacion i movimiento, a las representaciones, al órden i configuracion de las mismas en el juego i a la sociedad. Por tal motivo, distinguimos principalmente los instintos siguientes:

*a) El instinto de alimentacion.*—Lo grande de la influencia que este instinto ejerce nos lo da a conocer la circunstancia de que la mayor parte del trabajo ha de servir para satisfacerle, sobre todo en lo que hace a la composicion de los medios de alimento. Como se sabe, su fuerza es mui diversa i en los niños se acomoda, sobre todo, a seguir el pronto o lijero crecimiento.

*b) El instinto de movimiento, actividad i juego.—aa)* El niño tiene desde el principio la necesidad de hacer movimiento con los brazos i las piernas, porque así lo exijen la circulacion de la sangre, la dijestion i el desarrollo de los órganos. Los movimientos del niño se hacen siempre mas variados con el desarrollo posterior i el aumento de su fuerza. El movimiento se continúa por toda la vida, bajo ésta o aquella forma (por toda clase de trabajos i ocupaciones, paseos, viajes, juegos, etc). El instinto de movimiento se liga tambien al del juego i actividad, encontrando su satisfaccion en el *juego* i *trabajo*.

*bb)* Durante el período llamado «de juego» (2 a 7 años), *el juego* es la actividad propiamente tal del niño; pues por él se manifiestan i desarrollan sus fuerzas físicas i espirituales. El juego tiene una gran importancia, en primer lugar, para el desarrollo *físico* i la salud, motivo suficiente para satisfacer tal instinto. Pero el juego es tambien una necesidad *espiritual* para el niño. Por él se manifiesta su fantasía (véase el § 12) i aprende así a dominar i esponer las representaciones adquiridas. El niño entra en accion al representarse esteriormente las imájenes de su fantasía.

El juego, con todo, es una escuela escelente no solo para el desarrollo de las fuerzas corporales e intelectuales, sino tambien para la vida moral. Por su medio se puede preservar al

niño de los malos caprichos i del fastidio, i ademas, en el juego con otros, aprende por una parte a amoldarse a un todo, a subordinarse a otros i ser paciente i justo; por otra, a mandar, a hacer sentir su fuerza i habilidad, de modo que por el juego templa i afirma su espíritu emprendedor, su enerjía i su ánimo.

*cc)* El paso del *juego* al *trabajo*, llamado tambien ocupacion, en sentido estricto, constituye el trabajo *juego*. El niño por instinto quiere hacerse *útil*, ayudar a la madre o a los demas i se alegra cuando se presta atencion a su ayuda. Esto es todavía para el niño un juego, porque lo hace por su placer, i los padres tambien tienen el objeto de que él se procure algun quehacer en que se entretenga i ejercite sus fuerzas; con esto igualmente se alcanza los mismos fines que con el juego.

La ocupacion, con todo, se convierte en *trabajo*, tan pronto como ella tiene un objeto o una utilidad, fuera de la manifestacion misma.

Tanto el trabajo *espiritual* como el *corporal* tienen una gran importancia educativa, pues uno i otro sirven para desviar los pensamientos i esfuerzos del niño de lo malo i dirijirlos a lo bueno, fortificándose su enerjía por el esfuerzo que hace para la consecucion del fin propuesto.

*c*) El *instinto social i de imitacion*.—Estos se hallan en relacion estrecha con el del juego. Desde luego, la fuerte exijencia de los niños para juntarse con otros requiere satisfaccion. I una satisfaccion correcta del instinto social promueve el espíritu público, la simpatía, la sociabilidad i la rectitud.

*El instinto de imitacion* del niño nos demuestra, en especial, la importancia que tiene para él la sociedad, al imitar todo lo que ve u oye, particularmente aquello que se le impone como algo característico de parte de los de mas edad. Teniendo el instinto de querer hacerse mas de lo que es, en su accion se adhiere a aquellos que le parecen que son mas, sin que pueda todavía distinguir claramente lo bueno de lo malo. Por esto es que imita, por ejemplo, las conversaciones malas, quiere fumar, etc., porque lo ve hacer a los mayores.

*d) Instinto de propiedad, adquisicion i posesion.*—El niño sabe distinguir su propiedad de la de los demas i no quiere que otros se la toquen. Tan pronto como el hombre llega a conocer el valor de los bienes, procura tambien adquirir i conservar su parte. Esto llega a efectuarlo muchas veces, cometiendo injusticias o durezas para con los demas, por lo que es mui importante la manera como se desarrolla este instinto en relacion con la conducta de los hombres entre sí.

*e) Instinto de saber.—La curiosidad* proverbial del niño nos da ya a conocer cuán poderoso es este instinto en él: quiere ver, oir i tocar todo. El instinto de saber se manifiesta en el contínuo preguntar, en el gusto por la lectura i en la alegría que esperimenta cuando llega a hacer progresos como se ha dicho al tratar del interes i del sentimiento intelectual. En el caso de un buen desarrollo, la curiosidad, proveniente solo del deseo de adquirir nuevas representaciones sin atender al valor, conduce al *anhelo de saber*, medio por el cual procura ganar representaciones importantes.

Al contrario, cuando el desarrollo es falso, las ansias por saber dejeneran i pueden conducir, por ejemplo, al deseo escesivo de leer i al olvido del deber.

*f) Instinto de la propagacion o multiplicacion.*—En conformidad con la naturaleza, éste no debe anticiparse a la madurez del individuo. Cuando se desarrolla ántes de tiempo, se hace pernicioso a la vida física i espiritual.

Segun su sér, unos instintos se refieren mas a la vida *física* i otros a la *espiritual*, segun correspondan a la constitucion natural del cuerpo o a la vida del alma. A los primeros pertenece el instinto de alimentacion; a los últimos el de saber; otros, tales como el instinto del juego, pertenecen a ámbas clases.

Sin embargo, en sentido estricto, *instintos verdaderos* son aquellos en los cuales el hombre no conoce todavía claramente el medio como satisfacerse. Como tales se manifiestan aquellos que se hallan basados en el organismo físico, v. gr.: los instintos de alimento i de movimiento. Los demas instintos, al manifestarse, se enlazan directamente con las representaciones de

los objetos deseados, razon por la cual son superiores al instinto, propiamente dicho. Cuando el instinto de saber, por ejemplo, se despierta en el niño, se representa tambien la especie i modo como pudiera satisfacérsele, puesto que desea ver u oir algo. En este caso se puede hablar de instintos solo en el sentido de que en la naturaleza humana haya un impulso hácia una exijencia semejante. En tal sentido de la palabra instinto, se habla tambien de muchos otros, como el de honor i el de moral.

4. *Importancia* de los instintos.—Los instintos, fundados en la naturaleza del hombre, tienen una importancia mui grande para el desarrollo *físico i espiritual.*

*a)* Principalmente los instintos de alimentacion i movimiento ejercen una grande influencia en el desarrollo *físico,* en el crecimiento i en la fortificacion de los órganos corporales, pues solo mediante la buena satisfaccion de ellos el cuerpo puede desarrollarse de una manera favorable.

*b)* El desarrollo *espiritual* depende, asimismo, del vigor i la salud del cuerpo, como podemos observarlo particularmente en la escuela pública. Este desarrollo, en especial, es promovido por un buen cuidado de los instintos *espirituales, del saber i del juego.*

*c)* Los instintos son tambien de importancia para la vida *moral* i la *felicidad* del hombre, porque su satisfaccion correcta despierta amor i gratitud, miéntras la defectuosa descontento, envidia i desaliento.

*d)* Con todo, estos instintos pueden ejercer una accion *perjudicial,* por cuanto una satisfaccion desordenada de ellos conduce a la perturbacion de la salud, al señorío de la sensualidad i al detrimento de la vida espiritual i, sobre todo, de la moral.

## B. Resúmen

1. *Definicion* i *procedencia.*—El instinto es el impulso ciego que procura la satisfaccion de una necesidad corporal o espiritual.

Proviene, segun esto, de las necesidades del hombre que requieren una satisfaccion, segun la naturaleza de aquéllas.

El instinto es llamado *oscuro* o *ciego*, porque el hombre, al principio, no conoce todavía el medio de satisfacerlo.

Por esta causa, en sus primeras manifestaciones se asemeja al instinto animal.

2. *Tranquilidad* i *reaparicion* del instinto.—Satisfechos los instintos, se tranquilizan temporalmente. Empero, teniendo su oríjen en la naturaleza misma, reaparecen con regularidad; i por esto es que en el adulto forman una causa o impulso constante de la voluntad.

3. *Especies* de instintos.—Hai tantos instintos como necesidades. Se distinguen jeneralmente las siguientes *clases: a)* El instinto de *alimento;—b)* el de *movimiento*, *actividad* i *juego;—c)* el *social* i de *imitacion;—d)* el de *propiedad;—e)* el de *saber*,—i *f)* el de *reproduccion*.

4. La gran *importancia* de los instintos consiste en que mediante su satisfaccion exacta, se promueve el desarrollo *físico* i *espiritual*, la vida *moral* i la *felicidad* del hombre; pero su satisfaccion incorrecta ocasiona perjuicios.

### C. Aplicacion a la educacion

Los instintos, por su importancia misma, deben ser satisfechos en lo que sea dable i justo, pero tambien *dominados i ennoblecidos*. Esto mismo determina la tarea de la educacion, con respecto a cada uno de los instintos.

1. El *instinto de alimento*, ante todo, ha de ser satisfecho a su debido tiempo, i en suficiente medida. En esto, sin embargo, se ha de acostumbrar al niño a un órden determinado (templanza), tanto en la comida como en la bebida, a la *moderacion, sencillez i abstinencia*. Hasta el niño de leche se acostumbra mal, cuando se le da alimento cada vez que llora. Sin embargo, si se le determina el tiempo conforme a la necesidad justa de alimento, bien pronto se acostumbra a este órden i se siente bien. Mediante la conservacion permanente de un órden

determinado durante todo el tiempo de la educacion, la regularidad se hace para el niño una necesidad tal, que mas tarde procura mantenerla con placer.

Como en el órden (regularidad), así tambien los niños se han de acostumbrar a la *templanza i sencillez* en la alimentacion, de modo que ellos no coman ni beban demasiado i se contenten con un alimento sencillo.

Inminente es el peligro en las comidas i bebidas raras i favoritas.

A este respecto los padres deben determinar la cantidad que pueden tomar los niños. Estos se acostumbran a la simplicidad, siempre que ésta reine en la familia, de manera que cada uno, sobre todo los padres, den un buen ejemplo en este sentido, i que se haga a los niños tomar algo de cada plato. Solo hasta cuando hayan comido de lo que les era desagradable se les puede dar mejores comidas.

Muchas veces sucede naturalmente que la costumbre se puede alcanzar solo de un modo gradual, paulatino. En la mayor parte de los casos, esto no se puede efectuar de una sola vez, porque de lo contrario, obligándose, se reforzaria, v. gr., la oposicion o mala voluntad de los niños hácia una comida, cuando se les hiciere tomar desde luego una gran cantidad de ella por la fuerza. Sin embargo, toda alusion llena de amor ha de tener sus límites indispensables.

¡Cuántos desagrados se evitan así a los niños en su vida futura! ¡Cuánto mas independiente de los demas hombres i de los cambios de la suerte se halla aquel que se satisface con todo! i cuánto mas libre es el hombre en su vida espiritual i moral, si acaso no es esclavo de sus apetitos i de su paladar!

La golosina, que se desarrolla en algunos niños, se ha de combatir sériamente. A fin de no acostumbrar a los niños a ella i a los placeres sensitivos, conviene no darles bocados delicados, ni mucho ménos recompensarles su aplicacion i buena conducta, haciendo uso de semejantes cosas. Una escepcion se puede hacer en los dias de fiesta, en ocasiones especiales; pero siempre con rareza i economía. Por fin, se ha de acostumbrar a los

niños tambien a la *abstinencia*, de manera que puedan estar en condicion de privarse libremente hasta de aquellos gustos permitidos; pues el hombre debe aprender, ante todo, a renunciar a los placeres, inclusos aquellos que en algunos casos son lícitos, empleando ciertos trabajos, haciendo viajes, soportando enfermedades, etc. En seguida, se ha de ejercitar, por medio de la abstinencia, a dominarse por sí mismo i a resignarse voluntariamente en bien de los demas.

Los niños pueden acostumbrarse a las privaciones, mediante ciertos trabajos i escursiones a pié. En ocasiones oportunas conviene incitarlos a compartir con los demas (hermanos, pobres, enfermos) sus cosas, i a sentir verdadera satisfaccion por la felicidad ajena. Esto puede enseñárseles tambien por algunos trozos o capítulos de lectura. Asímismo los niños pueden alcanzar esta virtud, siendo guiados por el ejemplo de los padres i demas miembros de la familia, i por una costumbre constante, intelijente i agradable.

En esto descansa tambien el *ennoblecimiento* de este instinto; pues el hombre no vive para comer, sino que come para vivir, dirijiendo sus esfuerzos a fines mas elevados i siendo por esto capaz de sacrificar sus goces sensitivos.

2. El *instinto del juego i la actividad* puede ser satisfecho: *a)* por un movimiento suficiente; razon por la cual el niño de leche no debe ser obstaculizado en su movimiento por envolturas i fajas. Tan pronto como el niño posee la fuerza necesaria para moverse, se le debe hacer gatear, resbalar, andar, correr i saltar. El paseo, el juego, en una palabra, el ejercicio físico, deben proporcionar una satisfaccion sana a este instinto.

*b)* Para satisfacer el *instinto del juego*, los educadores deben tomar en consideracion todo lo que ya se ha dicho sobre el cultivo de la fantasía, haciendo uso del juego (§ 12).

Con todo, este instinto debe tener tambien *sus límites*. El niño se ha de acostumbrar a un órden i moderacion determinados, yendo a juntarse con sus camaradas de juego, no segun su gusto, sino solo con el permiso de sus padres; i mas tarde tambien, cuando tenga que ocupar su tiempo en otras cosas

(tareas escolares, etc.), que destine al juego solo el tiempo que le ha sido fijado. Desde temprano debe rejirse segun los principios que nos dicen: «Primero el deber, despues el placer»; «primero el trabajo, despues el juego». Si el niño descuida su deber por el juego o se entrega a éste apasionada i desordenadamente, se le escluirá de él o se le disminuirá el tiempo que se le daba para este objeto.

*c)* Para satisfacer este instinto, se ha de emplear tambien *el trabajo* i principalmente el trabajo entretenido o la *ocupacion* en sentido estricto, en la cual el niño encuentra gran placer, cuando se le dirije directamente.

En la época del juego, la madre es la que tiene jeneralmente al niño a su lado. Por esto ella es la que debe utilizar tambien con esmero la ocupacion como medio de educacion, dando al niño toda clase de encargos, enseñándole a ordenar sus juguetes i otras cosas, a guardar i sacar los utensilios de la mesa, traer leña, etc.

Por fin, para satisfacer i cultivar el instinto de actividad se ha de hacer tambien uso, aunque regular, *del trabajo propiamente dicho,* tanto corporal como intelectual.

Naturalmente, este trabajo debe corresponder siempre a las fuerzas del niño, como se ha indicado muchas veces en los capítulos que tratan de la sensacion i del conocimiento, al hablar del trabajo *espiritual* o *del aprendizaje.*

3. El *instinto social i de imitacion.*—Se ha de dejar al niño tambien en la sociedad de otros niños i permitirle jugar con ellos. Sin embargo, no se ha de olvidar los límites ya indicados, al tratar del instinto anterior, hablando de la especie de sociedad, del tiempo destinado a ésta, etc. Esto es, si se quiere que el instinto social no deba conducir a la inconstancia i codicia; a los placeres i charlas. A fin de que *el instinto de imitacion* se desarrolle de una manera correcta, los padres deben hacer, ante todo, que el niño permanezca mucho tiempo en su compañía i darle un buen ejemplo en las conversaciones i acciones. En seguida deben cuidar de que la sociedad que tenga ejerza solamente una buena influencia sobre él. En esto se ha

de tener presente tambien el ejemplo de los sirvientes, pues los niños con frecuencia se juntan i permanecen con gusto con éstos; pero sobre todo el ejemplo de sus compañeros i compañeras de juego. «Las malas compañías corrompen las buenas costumbres»; pues lo que hacen *muchos* encuentra imitacion con mas facilidad, que lo que ejecuta uno solo, porque lo primero se presenta como algo jeneralmente válido, i por esto, como algo justo hasta en el caso de que sea malo. De esta manera «los malos hábitos» se convierten en «buenas costumbres.»

4. Para cultivar con exactitud *el instinto de la propiedad, adquisicion i posesion,* los maestros deben preservar al niño de todo desperdicio, como tambien de la *codicia* i *avaricia,* haciéndole apto para una administracion correcta de su propiedad. Por esta razon conviene que se le entregue ya, desde temprano, algunas cosas, haciéndoselas de su propiedad, por ejemplo, juguetes. Si ya conoce i sabe manejar el dinero, se le puede permitir un poco, como para el bolsillo. La posesion ofrece la ocasion de guiar al niño en su uso correcto.

El niño se preserva del desperdicio, cuando los padres lo acostumbran a apreciar hasta lo mas insignificante i a tratar todo con cuidado i esmero, como los vestidos, libros, etc., dándole instrucciones oportunas, exijiéndole cuenta sobre el empleo del dinero, no reemplazándole inmediatamente lo destruido i ganado, i castigando al niño por el desperdicio que hubiere hecho, empleando como medio la privacion de las mismas cosas. Cuando los niños están grandes, déjeseles tambien informarse de las condiciones económicas de la familia, de sus cuidadosi esfuerzos, a fin de que así aprenda a apreciar correctamente estas cosas i se precava mejor de todo mal gasto.

Del mismo modo i con igual atencion, el maestro procurará preservar a los niños de la *codicia* i *avaricia.* Enséñeseles que el dinero i los bienes no son las cosas mas elevadas, sino que ellos obtienen un verdadero valor solo por su uso correcto i noble. El educador mismo evite considerar el dinero con demasiada importancia, así como toda posesion esterior; no hable mucho de ello ni haga a los niños volver a ver i contar su dinero, a

fin de que su corazon no se apegue a ello. No aprecie ni distinga a los ricos mas que a los pobres.

Si los niños demuestran inclinacion a la falta de probidad o al hurto, al daño ajeno o a la envidia, se les debe reconvenir sériamente, presentándoles a la vista lo detestable que es una intencion semejante i al mismo tiempo lo virtuoso de la honradez i desinteres, i castigándolos por la repeticion de una falta cometida contra la propiedad ajena.

Los padres deben tambien enseñar a sus hijos a hacer un noble uso de su dinero, como, por ejemplo, a regalar alguna cosa a sus hermanos i a otros en los dias de cumpleaños o de año nuevo; a protejer a los necesitados, etc. De este modo sentirán tambien lo feliz i agradable que es hacer una dádiva.

5. *El instinto de saber* es despertado i satisfecho, al principio, mostrando i esplicando al niño los objetos (las diversas cosas de la casa i de la naturaleza) i cuadros que estén al alcance de su intelijencia e interes, ocupándose con él, contestándole a sus preguntas, contándole i ofreciéndole materias convenientes de lectura.

En la edad escolar, este instinto se forma principalmente por medio de una buena enseñanza. Tambien se debe proporcionar al niño tiempo i ocasion para ocuparse en sus *ramos favoritos*; porque así cultiva i perfecciona sus disposiciones especiales, ennoblece su espíritu, encontrando en ello una fuente rica de pura felicidad.

Este instinto ha de someterse tambien a una disciplina determinada, porque los impulsos nobles e intelectuales pueden asimismo dejenerar o influir de una manera perniciosa, cuando se les cultiva demasiado i defectuosamente. Así el instinto de saber conduce a la *curiosidad*, cuando el hombre busca siempre algo nuevo para entretenerse; miéntras que su cultivo correcto permite que se forme *el anhelo del saber*, dirijiéndose a un saber *digno e importante*. La inclinacion a la lectura, libre de toda disciplina, sin freno alguno, dejenera en un *deseo escesivo por ella*. La ocupacion constante i sin límites en ramos favoritos hace, con frecuencia, descuidar el deber e incapaz para

otros trabajos i para la vi da. Por esta razon el niño debe acostumbrarse, ante todo, a llenar siempre sus deberes concienzudamente i a someter sus instintos intelectuales al servicio de la moralidad.

6. *Instinto de propagacion.*—La educacion debe evitar cuidadosamente todo lo que pudiere acarrear una escitacion de este instinto en el niño, i librar a la juventud de los estravíos a que puede conducir semejante propension. Todo lo obsceno i deshonesto en el lenguaje, en los ademanes, cuadros i figuras; todo lo que pudiere escitar el apetito sensual (tambien las lecturas) o herir el pudor o la vergüenza, se ha de alejar del niño con gran cuidado. Tambien aquí los mejores medios son el método correcto de vida, la ocupacion conveniente, la buena sociedad i el ennoblecimiento del alma por medio de representaciones i sentimientos puros.

En cuanto a lo que pudiera decirse de otros instintos que algunas veces suelen mencionarse, ya lo hemos hecho notar oportunamente en otras ocasiones. Así, por ejemplo, por lo que hace al instinto del honor i de independencia, puede decirse lo mismo que hemos espuesto sobre los cuidados del sentimiento de dignidad i de honor (§ 28).

## § 32.—LA APETENCIA

### A. Ejemplos i discusion

1. *Procedencia i definicion.*—Cuando la necesidad de alimento se ha calmado con la leche, al reaparecer llega poco a poco a predominar la exijencia determinada de tomar leche, en lugar del oscuro instinto de alimento. Si mas tarde, entre las horas principales de comida, se da pan al niño, se le despierta la exijencia de pan tan pronto como tiene hambre, etc. La exijencia se dirije, por consiguiente, a un objeto determinado que el niño se representa. Cuando el instinto de movimiento es satisfecho por medio de un juego o un paseo, el ni-

ño solicita en lo sucesivo esta clase de satisfacciones para su instinto motorio. De la misma manera, vuelve tambien a exijir las sociedades o compañías (v. gr., los niños del vecino) que le ofrecieron mejor entretencion a su instinto social; igual cosa sucede con las historias, libros o figuras en los cuales ha encontrado alimento su instinto intelectual.

En tal caso el deseo se dirije, pues, a cosas determinadas que el hombre conoce i puede representarse. Mediante la satisfaccion de sus instintos aprende a conocer los objetos que calman el instinto i que despiertan en él un sentimiento agradable. Si la necesidad vuelve a aparecer, se representa este objeto (el medio de satisfaccion) i el sentimiento agradable producido por éste, i exije en consecuencia este objeto determinado.

Con esto el instinto, el simple impulso, se ha convertido en *apetencia*; es decir, en la propension hácia un objeto determinado que el hombre conoce. La primera causa de la apetencia está, pues, en el *instinto* o en la *necesidad* de la cual él *proviene*. Pero cuando el hombre ha alcanzado la representacion de un goce, éste le queda, aunque el deseo ya haya sido satisfecho. Por esta misma razon, *el recuerdo* del goce vuelve tambien a despertar de nuevo la apetencia, muchas veces sin que se haya hecho sentir ántes una necesidad. Un niño que ha encontrado buenas frutas en un árbol, vuelve a desearlas tan pronto como observa el árbol, sin que tenga necesidad.

Las apetencias pueden despertarse tambien por intuiciones i representaciones provenientes de la satisfaccion de un instinto, sin que el hombre haya conocido ántes por la esperiencia el respectivo objeto. Una comida que aun no hemos probado i que, en consecuencia, no conocemos su gusto, puede despertar en nosotros un vivo deseo tan solo con verla u oir hablar de ella. Esto sucede al pobre cuando oye hablar de los goces del rico, o al niño cuando ve frutas hermosas i bonitas. Bien se sabe que los niños, sobre todo los mas pequeños, desean tener todo lo que ven. Igual cosa pasa con los adultos, al oir la descripcion, v. gr., de una montaña de hermosa vista, de

una ciudad o del mar, despertando en ellos el vivo deseo de ver estas cosas.

Por el uso de malos libros o de cuadros, pueden despertarse deseos malignos en el individuo. Todo esto proviene de la actividad de la *fantasía* (véase § 12), con cuya ayuda nos podemos pintar tambien goces desconocidos de una manera tal, que se puede desarrollar en nosotros el deseo de disfrutarlos. La fantasía se ocupa con el objeto que nos representamos como apetecible, tanto mas, cuanto mas grande se hace la apetencia como lo vemos, por ejemplo, en Eva, quien, mirando la fruta prohibida, dió oido a las seducciones i representó el placer aparente, hasta que el apetito se hizo tan grande que la condujo al hecho. Segun esto, pueden producirse tambien deseos *artificiales*, es decir, deseos tales, que descansan no en una verdadera necesidad, sino solo en una *supuesta*, simplemente fantástica, como la apetencia de comer azúcar, de fumar, i cosas semejantes.

Miéntras *exijimos* lo que nos parece agradable o apetecible, *rechazamos* lo que nos es desagradable. Aquéllo lo consideramos como bueno, ésto como malo.

El niño rechaza la luz en la cual se ha quemado, la medicina con gusto agrio, el gato que lo rasguñó. De esta manera, el adulto procura tambien evitar lo malo, como por ejemplo, la picadura de un insecto ponzoñoso.

Tambien el *rechazo* es un deseo; pero *negativo*, desde que apetecemos el estado que sigue despues del alejamiento de lo malo.

La apetencia, por consiguiente, se diferencia del instinto en que el hombre conoce el objeto apetecido, el medio de satisfaccion. Pero, el poder impulsante del instinto se hace sentir tambien en la apetencia; el instinto viene a terminar en ella.

La apetencia, como el instinto, se calma solo periódicamente, satisfaciéndola; pero reaparece con mas facilidad que el instinto; pues a ella cooperan tambien la intuicion, la representacion i mui especialmente la fantasía.

2. *Clases de apetencias.*—Las apetencias se distinguen:

*a)* Segun *el objeto al cual se dirijen.*—El campo de las apetencias, segun lo espuesto hasta aquí, es estraordinariamente grande. Apetecemos no solo las cosas tan numerosas i variadas que satisfacen el instinto de alimentacion i de movimiento, las diversiones, los juegos, las sociedades i entretenciones, sino todas las ocupaciones i trabajos físicos i espirituales, todo cuanto da ocupacion a nuestro espíritu, enriquece i eleva nuestro saber, todos los goces científicos i estéticos, i ademas la adquisicion, posesion, independencia, libertad, honra, fama, etc. En conformidad con esto, las apetencias pueden dividirse de una manera semejante a los instintos.

*b) Segun las fuerzas de las apetencias.*—Tambien en este sentido las apetencias son mui diversas. La apetencia puede desarrollarse gradualmente, siempre con mayor fuerza. El grado inferior de la apetencia consiste en que algunas personas o cosas *no* nos son *indiferentes*, sino que ocupan nuestros *sentidos* i nuestro *pensar;* en que sentimos *alegría* i *gusto por ellas.*

Un grado mas superior es el deseo propiamente tal (esperanza o temor). La apetencia, por fin, se eleva a la *exijencia* propiamente dicha o *resistencia*, hasta el vivo *apetito* o hasta la *aversion.*

Miéntras en el grado inferior las apetencias pueden ser sofocadas con facilidad i con frecuencia vuelven a desaparecer sin haber sido satisfechas, en el grado superior pueden hacerse siempre mas i mas fuertes i llegan a exijir imperiosamente su satisfaccion.

3. *Importancia de la apetencia.*— Reconocemos la importancia de las apetencias por su gran número i variedad, así como por el poder que ejercen en el hombre, en su conducta, en su felicidad i desgracia. La apetencia en sí es buena; incita al hombre a la actividad corporal i espiritual, desarrolla todas sus fuerzas i facultades, lo conduce a la perfeccion i lo preserva del embotamiento i la indiferencia. Allí donde la apetencia es débil, demuestra el hombre poca aplicacion i esfuerzo. Cuando no se proporciona a los niños ni aquello mas indispensable a causa de la pobreza, o cuando les son prohibidas

hasta las apetencias mas inocentes i justas, talvez a causa de una mala intelijencia; o cuando los adultos, en medio de sus esfuerzos por mejorar su condicion, se ven siempre equivocados, se apaga en ellos el gusto justificado por la vida; sus buenos esfuerzos decaen i al fin se trasforman en séres abatidos e indiferentes.

Sin embargo, la apetencia obra de una manera perjudicial: *a)* cuando se dirije preferentemente a cosas *sensitivas*, como comidas i bebidas; es decir, cuando el hombre encuentra en esto su mas elevado placer; se entrega a la *sensualidad o materialidad* i se hace esclavo del vicio (anhelo inmoderado de goces, holgazanería, escesos, etc.). Cuanto mas sencillo i frugal es el hombre al satisfacer sus necesidades sensitivas o materiales, tanto mas puras i nobles son sus apetencias, tanto mas independiente i feliz se siente. *b)* En segundo lugar, es perjudicial cuando el hombre se deja *dominar* por ella i no puede someterse a la medida justa i proporcional de su bienestar físico i espiritual. Siendo la satisfaccion desordenada, hasta las mismas apetencias, que primitivamente son buenas, como el deseo de posesion i la buena posicion en la sociedad o goces artísticos i científicos, dejeneran en defectos (codicia, inclinacion escesiva a los placeres, etc,) i hacen al hombre infeliz. *c)* Con una satisfaccion inmoderada, constante, la apetencia se abota poco a poco i entorpece de tal modo que, sin demora, hostiga al hombre todo goce, buscando por esto otros mas fuertes, Esto sucede con los que andan de un placer a otro, o con los que, cuando niños, han sido colmados de toda clase de manjares, juguetes, vestidos i placeres. Sin embargo, quien satisface sus deseos de una manera *económica* i *moderada*, encuentra siempre un nuevo goce i conserva su frescura i elasticidad.

## B. Resúmen

1. *Precedencia i definicion.*—El instinto se trasforma en apetencia, cuando a él se agrega la representacion del objeto ape-

tecido. La apetencia es la exijencia de un objeto proveniente de su representacion, que para el apeteciente parece un bien, o la *oposicion* hácia lo que éste se representa como un mal.

La apetencia, al principio, nace del instinto; es decir, de una necesidad; mas tarde se desarrolla por la simple memoria del objeto apetecido, i, por fin, por las *intuiciones, representaciones* i *figuras de la fantasía* de cosas que el apeteciente no conoce todavía por la esperiencia.

De aquí que se produzcan tambien apetencias *artificiales*; es decir, deseos tales, que descansan no en una necesidad *real*, sino solo en una *pretendida* o simplemente fantástica.

La apetencia, como el instinto, se calma tambien de una manera temporal, pudiendo volver a ser escitada con mas facilidad que el instinto, por razon de que en ella concurre, al mismo tiempo, la representacion.

2. *Clases de apetencias.*—Se distinguen dos clases.

*a)* Segun *el objeto al cual se dirijen*, el campo de la apetencia es estraordinariamente grande, porque puede abarcar todo lo que se relaciona con la vida humana. Pueden ser divididas de una manera semejante a los instintos.

*b)* Segun su *fuerza*, las apetencias suben de la simple *preocupacion*, de un objeto *al deseo* (espectativa, esperanza o temor); i de éste a la *exijencia* propiamente tal o a la *oposicion*, i hasta el violento *apetito* i *la aversion*.

3. *Importancia.*—La apetencia ejerce una fuerte influencia en la conducta, felicidad i desgracia del hombre; por una parte benéficamente, al escitarle sus fuerzas físicas i espirituales a la actividad i promoverle su desarrollo, contribuyendo así poderosamente a la perfeccion i a la felicidad de su vida; pero, por otra, de una manera perjudicial, cuando se dirije: *a)* con preferencia a *lo sensitivo*, *b)* cuando domina al hombre i lo impulsa a la satisfaccion desordenada, *c)* cuando lo entorpece para las apetencias nobles i le roba el gusto por la vida i por toda la animacion dilijente.

### C. Aplicacion a la educacion

1. Proviniendo las apetencias de los instintos, se puede decir tambien lo que sobre el cultivo de éstos. Las apetencias han de ser satisfechas en una justa medida, pero tambien *dominadas*, acostumbrando al niño en todo (alimento, vestido), a ser sencillo, a satisfacerse con poco i a *moderarse*.

Esto mismo se puede decir con respecto a todos los placeres.

2. Se ha de proporcionar a los niños placeres inocentes, particularmente aquellos que recrean el cuerpo i el espíritu, como los paseos a pié, etc. Igualmente puede procurárseles algunos placeres especiales, como escursiones, viajes, fiestas infantiles o juveniles; pero solo con rareza i a la edad infantil: todo practicado de un modo tal, que tambien los niños pobres puedan tomar igual parte que los ricos.

Muchos placeres especiales, que el niño no puede proporcionarse por sí mismo, conducen a la escesiva apetencia por los placeres, i entorpecen al espíritu. Goces i placeres que pertenecen a mayor edad, como son los teatros, bailes, visitas, i cosas semejantes, envejecen demasiado temprano. Téngase presente que los niños se alegran de los juegos i placeres inocentes de la niñez, i que no quieren hacerse mayores o sobrepasar su edad demasiado temprano.

3. Para ennoblecer las apetencias, el educador procurará despertar en el niño gusto i alegría por las cosas elevadas, i por las ocupaciones nobles, medio por el cual se limitan mejor los deseos que se dirijen simplemente a lo sensitivo.

## § 33.—LA INCLINACION

### A. Ejemplos i discusion

1. *Definicion de la inclinacion.*—Hablamos de *inclinacion* con relacion a cosas mui diversas: tenemos *inclinacion* por nuestra patria, de tal modo que ésta nos atrae cuando estamos en el

estranjero; por la pieza en que nos hemos acostumbrado a vivir i por los utensilios que usamos con frecuencia; por ciertas comidas, bebidas, vestidos, flores, juegos, ocupaciones i actividades, como ser, lectura, aritmética, dibujo; trabajos manuales i campestres; miembros de la familia; camaradas i vecinos. Esto es lo que se llama *aficion*. Pero podemos tener tambien *desapego* (antipatía) por todas estas cosas o personas. Todo lo que es apetecido puede tambien orijinar *aficion* o *desapego*. Como lo demuestran estos ejemplos, la inclinacion continúa existiendo despues de haber sido satisfecha, con lo cual se hace mas fuerte; esto es lo que la distingue del instinto i de la apetencia. La inclinacion es, pues, el deseo *convertido en costumbre;* es decir, una direccion *duradera* de la voluntad, en oposicion a la apetencia.

A la inclinacion se la suele designar tambien con el nombre de *predileccion* o muchas veces con la palabra *aficion* o *amor*, sobre todo cuando se refiere a personas; el desapego o antipatía con la palabra *aborrecimiento*. Una inclinacion demasiado fuerte es conocida con el nombre de *propension* o *afecto* (como la propension a la ociosidad o al desperdicio).

2. *Causas de la inclinacion.*—Las inclinaciones i desapegos provienen parte de las *disposiciones naturales*, parte de la *costumbre*.

*a)* Quien es músico por naturaleza siente fácilmente la inclinacion por el canto o el piano; quien no tiene un oido musical siente, al contrario, aversion. Un hombre robusto tiene inclinacion a los trabajos que requieren gran fuerza; uno débil a ocupaciones livianas. Lo que corresponde a nuestro sér entero, a nuestra naturaleza, a nuestros gustos, nos atrae con prontitud i fuerza; lo contrario nos repele. Empero, allí donde se note una disposicion debe ofrecerse la ocasion de cultivarla; lo que por lo comun se efectúa solo por la adquisicion de una larga costumbre.

*b)* Por la costumbre nacen mas inclinaciones que por disposiciones naturales; lo cual proviene a consecuencia de influjos esteriores que obran en nosotros de una manera constante i re-

gular; por ejemplo, por la educacion, la manera de vivir, la ocupacion i el alrededor. De esta manera nacen inclinaciones de apetencias, siempre que éstas son satisfechas con frecuencia i de igual modo. Así nos acostumbramos a diversas comidas i bebidas, ocupaciones, goces i placeres; así tambien sentimos no tener un alimento acostumbrado o alguna otra cosa de uso en nuestro método de vida, separarnos de un hombre con cuyo trato estábamos acostumbrados, etc. Lo que desde la juventud hemos visto, oido e impulsado, se hace en nosotros costumbre, una segunda naturaleza, por decirlo así. «Lo que se aprende cuando jóven, se conserva siempre» «Vencer la inclinacion es, en verdad, difícil; pero cuando a ella se agrega la costumbre, arraigada poco a poco, se hace invencible.»

Así es como de la inclinacion se forman la virtud, la aplicacion, conciencia o rectitud, templanza i órden.

Con frecuencia sucede que despues de haber vencido un desapego, se orijinan aun inclinaciones. Así, por ejemplo, ganamos cariño a un ramo escolar, talvez a consecuencia de una buena enseñanza, no obstante que, al principio, no le teníamos ni disposicion particular. La costumbre a lo moralmente bueno se verifica tambien, por lo comun, solo venciendo al sér natural. Apesar de que la inclinacion es una direccion constante de la voluntad, con el tiempo se la puede tambien cambiar i hasta hacerla desaparecer o transformarla en lo contrario; esto es, el apego en desapego i viceversa. En lugar de una aficion precedente, puede resultar una desaficion, siempre que las opiniones del hombre se hayan cambiado, o cuando a causa de una enfermedad o de los años su naturaleza no es ya la misma, o cuando una inclinacion ha sido satisfecha con demasiada frecuencia, acarreando por fin el tedio, como sucede, por ejemplo, con ciertas comidas o con ciertos ramos escolares i hasta con los ejercicios relijiosos.

3. *Importancia.*—La inclinacion tiene gran importancia, ante todo, para aquello que el hombre debe *aprender*.

Solo en el caso en que el educador consiga inculcar en los niños el gusto por las actividades corporales i espirituales, en-

tónces su trabajo será feliz. Tambien la enseñanza obtiene un resultado *duradero* cuando se despierta un interes constante (inclinacion) por sus objetos.

En segundo lugar, por la costumbre se ha de realizar todo lo que deba convertirse en una habilidad o aptidud. Cuando mas frecuentemente repetimos una actividad, tanto mejor la ejecutamos i tanto mas amor la tomamos, acostumbrándonos tanto a ella que la llegamos a efectuar con facilidad i seguridad, convirtiéndose así, en consecuencia, en habilidad. De esta manera, por medio de un ejercicio repetido, se obtiene la aptitud de hablar, escribir, leer, tocar el piano, del trabajo manual, etc. como ya se ha dicho al tratar de la influencia de la voluntad (véase el § 29).

La costumbre tiene poder tambien sobre la vida *moral*. «No se educa ni se da buen ejemplo por medio de simples enseñanzas, prevenciones, mandatos, prohibiciones, castigos i amenazas. El *tú debes* que viene del esterior no es inclinacion, no es ningun *yo quiero* voluntario. Solo la familiarizacion con el órden i hábito, conduce al objeto; solo el ejercicio constante hace de la práctica del bien una habilidad, i con esto, otra naturaleza.»

Finalmente, las inclinaciones ejercen tambien una gran influencia en la *felicidad* de nuestra *vida*.

Quien llega a tener inclinacion por la clase de vida que se le ha determinado, por su vocacion, por las personas con las cuales vive i por su alrededor completo, ese es feliz; en tanto que la desaficion por todo eso, lo haria desgraciado.

El poeta Goethe pinta el gran mérito de las buenas inclinaciones con las siguientes palabras:

«Jamas puedo criticar gustoso aquello para lo cual la buena madre ha dado a los hombres naturaleza para los instintos inocentes; pues lo que no pueden la intelijencia i la razon, lo puede con frecuencia la propension feliz que nos dirije irresistiblemente.»

## B. Resúmen

1. *Definicion.*—La inclinacion es el *deseo convertido* en *costumbre*; es decir, una *direccion constante de la voluntad.*

Se divide en *aficion* i *desaficion.*

Muchas veces se la designa con el nombre de *predileccion.* Cuando la aficion o desaficion se refieren a personas, toman el carácter de *amor* o *aborrecimiento.*

Llamamos *propension* a una *inclinacion demasiado fuerte.*

2. *Causas.*—Las inclinaciones provienen parte de las *disposiciónes naturales*, parte de la *costumbre.*

Cuando un deseo ha sido satisfecho muchas veces de la misma manera, se trasforma en *inclinacion.*

Tambien las inclinaciones que descansan en las disposiciones naturales, necesitan de la costumbre para su perfeccionamiento. Por medio de la costumbre se forman muchas inclinaciones para las cuales no habia una disposicion especial, inclinacion que se hace costumbre por influencias esteriores (educacion, hábito, ocupacion o repeticion frecuente).

Con el cambio del sér físico o espiritual i de la costumbre, las inclinaciones pueden tambien trasformarse con el tiempo, de manera tal que hasta la aficion se puede hacer desaficion i viceversa.

3. *Importancia.*—La inclinacion tiene una gran importancia:

*a)* Para el *aprendizaje*, pues éste produce los frutos deseados sólo cuando se despierta un *interes duradero*, inclinacion por los objetos;

*b)* Para la adquisicion de *habilidades* que deben convertirse en *costumbre*, mediante el ejercicio;

*c)* Para la vida moral, porque el hombre hace lo bueno solo cuando se ha acostumbrado a ello;

*d)* Para la *felicidad de la vida*, puesto que las aficiones i desaficiones dominan muchas veces nuestra disposicion i ánimo.

### C. Aplicacion a la educacion

1. En vista del poder estraordinario de las inclinaciones, el educador procurará *evitar* i *rechazar* en el niño las malas, pero *inculcar* i *fortificar* las *buenas*.

2. Se evitan *las malas* inclinaciones, haciendo que los instintos o apetencias no se satisfagan mas allá de la justa medida, manteniéndose dentro de los límites correctos, para lo cual es necesario tener presente lo dicho acerca de la limitacion i dominio de los instintos i apetencias.

3. Los educadores inculcan inclinaciones *nobles* en el niño:

*a)* Por medio del buen *ejemplo,* no dejándose ellos mismos dominar por las malas inclinaciones i prefiriendo siempre mas lo que es moralmente superior a lo que es inferior.

*b)* Por medio de la *enseñanza;* pues los niños, a causa de su ignorancia, tienen con frecuencia desaficion por alguna cosa v. gr., una comida, un trabajo o una profesion, al dejarse influir por la apariencia esterna o por haber oido a otros juzgarla desfavorablemente; la enseñanza puede conducirlo entónces a otras ideas o pensamientos e inculcarles la aficion.

*c)* Por medio de la costumbre, guiando i manteniendo a los niños en lo bueno. Para esto se han de tomar tambien en cuenta las inclinaciones del niño que provienen de su disposicion natural i cuidarlas miéntras sean buenas.

Con este motivo se ha de dar al niño tiempo i ocasion de dedicarse a sus ocupaciones favoritas, i, sobre todo, se ha de tomar en consideracion tambien su inclinacion al hacer la *eleccion de su vocacion.*

Es verdad que el educador, sin mas ni ménos, no debe creer que el niño no tiene inclinacion alguna por un trabajo o un ramo cualquiera, cuando al principio no demuestra habilidad o gusto por él; pues, con frecuencia sucede que solo hasta mas tarde la inclinacion llega a manifestarse. El maestro debe ejercitar al niño en todas direcciones, como, por ejemplo, en todas las asignaturas de la escuela. De la misma manera el gusto por

algo que se observa al principio, no demuestra todavía que existe para ello una disposicion efectiva. Sin embargo, cuando el educador, por un cuidadoso exámen, haya llegado a conocer las inclinaciones del niño que descansan en su disposicion natural, entónces debe tomarlas en cuenta en lo que lo permitan las circunstancias.

## § 34.—LA PASION

### A. Ejemplos i discusion

1. *Definicion.*—El popular poeta aleman Schiller, en su obra titulada *El cazador de los Alpes*, nos dice:

«I el muchacho, sin tener tranquilidad, se dirijió a la caza, que lo impulsaba i arrebataba siempre, al lugar oscuro de la montaña».

Aquí ese cazador se demuestra como apasionado; pues, segun nos dice la misma poesía, él en su inclinacion, permanece sordo a las súplicas i prevenciones de la madre, rehusa todas las ocupaciones i gustos pacíficos, se manifiesta insensible i duro al frente del terror de la tímida gacela, dejándose «arrebatar» e «impulsar» ciegamente, hasta en los peligros mas eminentes.

Así como con la caza, sucede con muchas otras cosas que pueden convertirse en pasion. Los apasionados sacrifican al vicio no solo su dinero, sino tambien su salud, honor, deber, bienestar de su familia, felicidad física i espiritual, lo que con frecuencia tiene lugar en contra de sus mejores principios i con un amargo arrepentimiento posterior. Un pasionista por la lectura no tiene gusto para ninguna otra cosa que para la lectura, dejándose dominar por ella de tal manera, que olvida todos sus deberes. Quien es dominado por la pasion de la avaricia, se puede estraviar fácilmente, cometiendo injusticias talvez no proporcionándose él mismo hasta lo mas necesario. De este modo la propiedad, la honra i fama, como tambien las ciencias i artes i los ramos favoritos, etc. pueden despertar pasion en nosotros. Por esta causa tenemos un gran número

de pasiones, como *egoismo, codicia, anhelo inmoderado por lòs goces* (embriaguez, etc.), *deseo inmoderado por las diversiones, deseos vehementes de leer, afectacion o coquetería, ambicion, avaricia, resentimiento* i *venganza.*

El pasionista posee entendimiento solo para aquello hácia lo cual se dirije su pasion, en lo que justamente se manifiesta dilijente i vigoroso, con frecuencia tambien injenioso i sagaz, miéntras para lo demas es inútil i ciego. La pasion es, por esto, el dominio constante de una inclinacion sobre el ánimo, o sea, una *apetencia trasformada en dominio incesante.*

El nombre «pasion» nos indica que el hombre no ejerce ya influencia sobre sí, sino que es dominado. La pasion se asemeja al *afecto* (§ 21), pues impide como éste la reflexion correcta i la libre espontaneidad; pero se diferencia en que la pasion no es pasajera como el afecto, sino *constante*; es un estado *enfermizo* de la vida del alma.

2. *Causas de la pasion.*—Las pasiones, como las inclinaciones, provienen parte de las particularidades características del hombre, cuya diversidad depende del temperamento, la edad, i el método de vida; parte de la costumbre. Las personas vigorosas i de sangre ardiente, están ménos espuestas a las pasiones de la venganza i la ambicion, que las naturalezas frias. La juventud es mas inclinada a los placeres, la vejez a la avaricia. Empero, las disposiciones naturales conducen a las pasiones, solo cuando los instintos, apetencias e inclinaciones son satisfechos en esceso i no de una manera regular.

Cuanto mayor es el desenfreno con que el hombre sigue sus deseos o apetitos, tanto mas inclinado se hace en sus apetencias, ocupaciones i placeres, i tanto mas fácil se orijina la pasion. La pasion es, pues, fomentada por la rusticidad i falta de cultura, miéntras la verdadera educacion refrena los instintos i evita la pasion, por el acopio de representaciones e intereses.

3. *Influencias de la pasion.*—De la definicion de pasion se deduce que ella tiene siempre malas influencias: *a)* porque por su dominio el hombre *no es libre*, sino un esclavo espiritual impulsado por algo contrario a su mejor conocimiento i a sus

principios; *b)* porque pierde la intelijencia i la voluntad por lo bueno, conquista la ruina de su vida espiritual i muchas veces tambien de su físico i cae en el vicio; *c)* porque por este medio se hace desgraciado, así como por su avidez, que nunca se satisface, i por los remordimientos.

La pasion es una enfermedad del espíritu, semejante a una epidemia, como sucede con la tísis i la hidropesía en la vida física. Verdad es que aparentemente existen tambien pasiones nobles, como el impulso apasionado que se da a una ciencia o arte; o el amor apasionado de la amistad.

Con todo, tan pronto como una ocupacion buena en sí se trasforma en pasion, no es buena ya; primero, porque se la practica mas por amor a la buena cosa; i segundo porque por ella se desatienden otros deberes. I cuando amamos a un amigo con pasion, perjudicamos el amor para con los otros. Hasta la amistad misma no puede considerarse como verdadera tan luego como se la practica por pasion, por cuanto ella ciega al individuo ante los defectos del amigo, i no promueve el ennoblecimiento espiritual i moral, sino que, por el contrario, estorba i conduce a la maldad.

En consecuencia, la pasion es un algo siempre enfermizo. Arraigada una pasion profundamente, no se la puede estirpar, sino mediante la cooperacion de todas las fuerzas i de una manera gradual.

Sin embargo, esto no debe hacer desesperar a nadie.

## B. Resúmen

1. *Definicion.*—La pasion es el *dominio permanente que ejerce una inclinacion sobre el espíritu* o bien *una apetencia trasformada en dominio duradero*, haciendo del hombre su esclavo completo. Todos los instintos, apetencias e inclinaciones pueden convertirse en pasiones, i de aquí su gran número, como egoismo, codicia, deseo inmoderado de los goces, de los placeres, coquetería, ambicion, avaricia, venganza, etc.

La pasion se diferencia del afecto en que ella es un estado *duradero* i *de aquí enfermizo* de la vida del alma.

2. *Causas.*—Las pasiones, como las inclinaciones, nacen parte de las *particularidades naturales* de cada hombre, parte de las malas costumbres.

Esta última resulta como consecuencia de una falsa satisfaccion, desordenada, escesiva, algunas veces tambien insuficiente de los instintos, apetencias e inclinaciones, siendo fomentada por la rusticidad i la falta de verdadera cultura.

3. *La influencia* de las pasiones es mala: *a)* porque hace al hombre su esclavo; *b)* porque produce el decaimiento físico i espiritual, i *c)* porque así acarrea tambien una desgracia esterior e interior.

Tambien las pasiones llamadas nobles son en todo caso un algo enfermizo; pues el pasionista no practica lo aparentemente bueno por sus propias buenas disposiciones i descuida sus deberes por la satisfaccion de las pasiones.

### C. Aplicacion a la educacion

1. Proviniendo las pasiones de instintos i apetencias, para evitar a aquéllas es necesario limitar i dominar éstos. Por esta misma razon, la satisfaccion de las necesidades se ha de verificar con órden, moderacion, templanza i sencillez.

Los educadores, al notar una pasion cualquiera, han de combatirla con seriedad, ántes que se forme i eche profundas raíces.

2. La costumbre del *trabajo constante* i *del cumplimiento fiel* del deber, es otro de los medios que sirven para prevenir las pasiones.

3. Los mismos educadores, por fin, deben proceder, especialmente en lo que se refiere al tratamiento de los niños, sin pasion, cólera e ira i no inciter a los niños a la envidia i aborrecimiento. Asimismo se ha de sofocar en los alumnos la pasion, empleando siempre en todo un carácter afable, suave i razonable.

## § 35.—LA VOLUNTAD INTELIJENTE

### A. Ejemplos i discusion

1. *Procedencia i definicion.*—Un niño que todavía obedece a la voluntad natural quiere todo lo que es agradable a su sér natural, ya sea comidas, bebidas, juegos, ocupaciones, etc. En tal caso, los padres deben prohibirle tomar un fruto que todavía no está maduro, negarle el vino que pida, llamarlo del juego en el cual quiere continuar, reprenderlo i castigarlo a causa de alguna maldad o desobediencia, etc. De la misma manera, la escuela debe limitar el instinto o móvil instintivo de los alumnos i dificultarles las ocupaciones que les son agradables. Por consiguiente, a la voluntad natural del niño se debe sobreponer otra voluntad. Así el niño, ántes de obedecer a sus impulsos naturales, se acostumbra a preguntar ¿Puedo hacer esto?—Principia, pues, a reflexionar, alcanzando de este modo una voluntad juiciosa, una voluntad intelijente.

A ello lo conduce tambien, en segundo lugar, su propia esperiencia. Cuando se ha quemado en el fuego, se cuida en lo sucesivo de acercarse a él. Si al disfrutar de ciertas comidas i bebidas se ha acarreado malas consecuencias, al despertársele de nuevo el apetito se representará estas consecuencias i, por consiguiente, no seguirá simplemente la escitacion natural, sino que reflexionará sobre la calidad i cantidad que puede tomar sin perjudicarse; «mediante el escarmiento se ha hecho precavido»; esto es, juicioso, intelijente. Cuando un niño, al saltar un arroyo, por ejemplo, ha tocado con una rama i caido al agua, mas tarde, al tener que hacer la misma cosa, será mas prudente i advertido.

Sin embargo, no solo los perjuicios hacen al niño intelijente sino tambien las utilidades. Al esperimentar que la templanza en el comer i beber, el dominio de la pereza, etc. van acompañados de buenos resultados, o por la reflexion encuentra una ventaja

quizá en el juego o en un trabajo, llega a reconocer de este modo cuán útil es obrar así.

A la voluntad intelijente conduce, en tercer lugar, la enseñanza.

Al niño de dos años que se quiere acercar al fuego, a la luz o a un líquido caliente, se le grita: «¡Cuidado, eso quema!» De igual modo se le previene cuando, obedeciendo a su curiosidad, a su instinto de movimiento o a su arrogancia, se espone quizas a un peligro o toma instrumentos peligrosos.

Esto ya constituye una enseñanza. Con la intelijencia mas madura del niño, la advertencia o prevencion se le graba mas profundamente i se le enseña que debe reflexionar ántes de obrar. Conviene con frecuencia ligar la enseñanza a la esperiencia que el mismo niño ha hecho, indicándole la manera cómo pudo haberse precavido de tal principio, mediante una reflexion o cómo esta reflexion pudo haberle acarreado un provecho.

La instruccion demuestra tambien cómo se suelen acarrear perjuicios, a causa de una accion no premeditada. Así, por ejemplo, Esaú al vender su primojenitura. En la historia i hasta en el libro de lectura, se pueden ver otros ejemplos semejantes.

Por la influencia de una voluntad estraña, por la propia esperiencia i la enseñanza, el niño llega poco a poco a esperimentar que no siempre *debe* obedecer a los impulsos de la naturaleza, sino que tambien puede adoptar otro camino.

En tal caso, averigua no solo lo *agradable*, sino que comienza a hacerse cargo de las cosas (a examinar, pensar), a investigar lo que es *útil* i *perjudicial;* se sienta como fin lo útil, lo ventajoso i busca los *medios* apropiados para alcanzarlo. De este modo el niño llega a *escojer* o *elejir*, i arriba al grado de la voluntad *intelijente*, por cuanto en ella se manifiesta reflexion. Indudablemente, el niño aprende solo de una manera lenta a obedecer a la reflexion intelijente en vez de las escitaciones naturales i a preferir lo útil a lo agradable.

Sin embargo, el espíritu que tiene conciencia de sí mismo se

eleva siempre mas i mas al grado de una voluntad i accion intelijente, segun fines claramente consabidos i medios convenientes, tambien aunque los impulsos naturales continúen siempre ejerciendo sobre él una poderosa influencia.

La Escritura Santa, la historia, la literatura i la vida diaria, nos ofrecen un gran número de ejemplos de voluntades i acciones intelijentes, v. gr.: Jacob se propuso alcanzar el derecho de primojenitura, i para eso se aprovechó del hambre de Esaú i de su predileccion por las lentejas. A fin de reconciliarse con su hermano a su regreso de la Mesopotamia le envió regalos i se le mostró subordinado. En ámbos casos, Jacob elijió los medios *conducentes* i, en consecuencia, procedió *convenientemente*. La madre de Moises quiso salvar su niño i buscó para esto los medios apropiados. El rei Salomon, en su conocida sentencia, quiso saber cuál de las dos mujeres era la madre del niño viviente; reflexionó sobre el medio por el cual podia alcanzarlo con mas seguridad, i de aquí ordenó la division del niño. Al contrario, Roboam no obró de una manera intelijente al seguir el consejo de los mancebos; el hijo perdido, al abandonar la casa paterna. Una voluntad i accion intelijentes demuestra el zorro, al arrebatar al cuervo el queso por medio de adulaciones; el cuervo, al contrario, muestra indiscrecion. Un querer no intelijente, es representado en muchas fábulas, particularmente de animales *jóvenes*, porque la juventud sigue mas a los instintos naturales que a la reflexion intelijente. Por ejemplo, el corderillo de la fábula que apesar de la advertencia de la madre salta alegremente sobre palos i piedras i se quiebra una pierna; el cordero que contra el mandato de la madre se dirije a la pendiente de las rocas, porque cree encontrar allí las mas hermosas flores, cayendo al precipicio; el polluelo que apesar de los llamados de la madre se fija mas en el graznido de los patos, hasta que es llevado por el halcon; el potrillo de la fábula que en el verano se entregaba a la libertad, i al juego, sin pensar en el futuro, teniendo, en cambio, que morir de hambre en el invierno; el raton agudo que quiso solo oler un poco el tocino, siendo por esto

preso. Una voluntad intelijente demuestra, al contrario, un hacendado o un administrador, cuando reflexiona sobre qué medios puede alcanzar el mayor producto de sus campos; un artesano cuando procura contentar a sus clientes; un alumno cuando domina la inclinacion al juego, a fin de hacer ántes de todo sus tareas.

2. Los *actos de voluntad intelijente* se nos presentan mui intuitivamente en la *parábola del mayordomo* infiel. Este empleado, al ser llamado por su amo para rendir cuenta, reconoce al momento que su señor lo despedirá i *piensa* entónces de qué modo puede cuidar por su mantenimiento futuro. Tres medios se le presentan: trabajar, mendigar o un convenio con los deudores de su patron.

Pero examinando mas de cerca rechaza los dos primeros, como que no le sirven, pues trabajar no quiere, i se avergüenza de pedir limosna; por esto escoje el tercer medio como el mas ventajoso a su vez; esto es, perdonar a los deudores de su patron una parte de su deuda, a fin de que ellos lo acojan si fuera espulsado. De aquí se deducen los dos momentos mas importantes del querer intelijente.

Primero, el mayordomo *piensa* todos los medios posibles que pudieran asegurarle su futuro sustento; en esta reflexion encuentra que dos de ellos le son inapropiados i de aquí es que se *resuelve* por el último como el mas favorable a su parecer.

En *Guillermo Tell,* vemos que los confederados suizos *reflexionan* primero si deben acceder o nó a los deseos de Austria, i despues de haber propuesto como fin libertarse del yugo insoportable del tirano, *examinan* los medios por los cuales pueden alcanzar mejor este fin; solo entónces adoptan la firme *resolucion* que refuerzan con un juramento solemne.

Segun estos ejemplos, *los momentos* o fenómenos de voluntad intelijente son *la reflexion* (deliberacion, exámen, meditacion) i *la determinacion.*

*La reflexion* es una balanza o medicion de las ventajas i desventajas, del pró i contra de una cosa, acto en el cual obran la fantasía i la intelijencia. Lo que el hombre deliberante ha en-

contrado como mas ventajoso, eso se sienta como *fin*; pero en seguida trata de buscar i pesar los medios apropiados para la realizacion de este fin; es decir los medios *conducentes*. Para la averiguacion de estos medios necesitamos tambien de *la fantasía* que nos trae a la memoria i nos representa todos los medios i caminos posibles en el caso de que se trata; de los medios i caminos que se presentan en la cuestion, i de la *inteligencia*, que mide el peso de las buenas o malas consecuencias de los medios entre sí, i que examina todos los diversos medios. Solo despues que todos los medios que pueden presentarse en la cuestion i todas sus consecuencias posibles, han sido *examinadas* i pesadas, se ha efectuado la reflexion de una manera *fundamental*, tal como se la necesita para que pueda servir de base segura de una determinacion i accion.

La *determinacion* sigue a la reflexion; consiste en la *resolucion* que se toma por lo reconocido como conveniente; es decir, en la *eleccion* de aquello que aparece como lo mas ventajoso i en el *rechazo* de todo lo demas. Si la determinacion se refiere a acciones que se han de realizar en lo futuro, toma el nombre de *principio*.

Sin embargo, no toda reflexion conduce a una determinacion.

Desde luego, sucede en muchos casos que no es o no se hace posible todavía tomar una determinacion bien meditada; porque las circunstancias que concurren no son suficientemente claras; razon por la cual hai que postergarla con frecuencia, a fin de volver a pensar nuevamente sobre ello.

En segundo lugar, ocurre tambien muchas veces que se carece de la verdadera disciplina i claridad en el pensar, de modo que por este motivo el hombre no arriba a determinacion alguna.

Sin embargo, sucede que aunque se haya tomado una determinacion, no se ejecuta muchas veces por falta de resolucion, empeño i enerjía. Una cobardía semejante suele tener consecuencias funestas; un hombre sin determinacion puede realizar poco, pierde o sobrepasa el término justo para la accion

en cosas importantes i entónces se siente infeliz. La reflexion i la accion deben por esto ligarse entre sí de una manera correcta. «A la intelijencia sin ánimo le falta el calor para forjar; al ánimo sin intelijencia la mano para lo mismo», dice un autor. El empeño crece con el buen resultado; pues cuanto mayor es la frecuencia con que nuestras determinaciones nos conducen al fin deseado, es decir, cuanto mayores son los casos en que nuestras empresas salen bien, tanto mas seguros, firmes, confiados, enérjicos i resueltos nos hacemos, en tanto que una repetida frustracion de nuestros fines, desarrolla desaliento e indecision. Un alumno que por primera vez debe hacer una composicion libre, se siente desde luego acobardado, no espera un resultado bueno i no se atreve ni sabe cómo comenzar. Sin embargo, acercándose la época en que debe entregar el trabajo, le da principio, saliéndole mejor que lo que esperaba.

Entónces en la composicion siguiente se siente con mucho ánimo; i de este modo, con el número de los resultados, crecen tambien su resolucion i fuerza de voluntad, hasta que, por fin, no se atemoriza ni ante los trabajos mas difíciles. Igual cosa pasa en la aritmética i en todos los ramos de la enseñanza, como asimismo en los trabajos manuales, domésticos i campestres.

La fuerza de voluntad, al contrario, se debilita con el mayor número de las faltas de éxito. Cuando el alumno recibe un tema de composicion i no sabe en absoluto cómo principiar, o cuando no puede resolver bien ningun problema, o cuando en el dibujo solo puede dibujar defectuosamente, entónces pierde el ánimo i en vez de la determinacion, se despierta en él la timidez.

Las tareas i los fines demasiado difíciles o numerosos e impuestos al mismo tiempo, influyen asimismo de una manera perjudicial en la voluntad i en la resolucion; pues a causa de los muchos fines que se imponen a la vez resulta un *desparramo* de la fuerza. Tal cosa sucede, por ejemplo, cuando se impone al alumno demasiado número de tareas de todos los ramos o cuando se acostumbra a saltar de una tarea a otra, ántes de haber concluido una, comenzando diversas cosas, pero sin ter-

minar nada; o cuando un comerciante participa en toda clase de empresas, emprendiendo cada vez algo nuevo, sin haber puesto lo anterior sobre una base segura.

Por tal motivo, es necesario que a un mismo tiempo dirijamos nuestra atencion i fuerza, preferentemente a un solo punto, i nos digamos: «Ahora tengo que hacer esto, porque es lo mas urjente.»

Sin embargo, esto no se ha de entender de manera tal, que por un objeto perdamos de vista todos los demas, i que a causa de una tarea descuidemos las otras, sino en el sentido de que en aquel instante apliquemos toda nuestra fuerza a la consecucion de lo que justamente nos obliga a ello.

En muchos casos se observa tambien que los diversos momentos de la voluntad, reflexion i determinacion, así como la accion que sigue a éstas, no se presentan separados, sino juntos i a un tiempo.

Esto sucede, sobre todo, cuando ya hemos repetido con frecuencia una accion i nos hemos acostumbrado a ella de tal manera que la reflexion, determinacion i accion adoptan el curso acostumbrado como de por sí, sin necesidad de una deliberacion i nueva resolucion. Empero, tambien en aquello que no es enteramente nuevo pueden presentarse al mismo tiempo la reflexion, la determinacion i el hecho, como sucede al tratarse de salvar a un ahogado, al declararse un incendio, en la caida de un niño o en los casos de un peligro cualquiera. La facultad de concentrar en un instante dado la reflexion, la determinacion i la accion (o tambien la palabra), encontrando al mismo tiempo lo correcto con la prontitud del rayo si se quiere, se designa con el nombre de *presencia de espíritu.*

3. Las *ventajas* de la voluntad intelijente sobre la natural son la *cordura* i la *libertad.*

*a*) La *cordura* consiste en que el hombre se propone como fin lo ventajoso, aplicando los medios convenientes para su consecucion. De aquí que el cuerdo e intelijente se preserva por sí mismo i preserva a otros de perjuicios, i promueve la utilidad, como lo demuestran los ejemplos mencionados en el número 1.

Al contrario, quien procede sin reflexion intelijente, es decir, sin cordura, ese se perjudica a sí mismo i perjudica a los demas.

«El hecho ejecutado ántes de la reflexion ha sido para muchos causa de un gran dolor.»

Quien desea alcanzar algo grande debe proponerse fines determinados i aplicar los medios apropiados para conseguirlo.

Por la cordura se ejercitan tambien muchas virtudes útiles, como la laboriosidad, la economía i la templanza.

*b*) La *libertad* de la voluntad no es, naturalmente, sin límites, puesto que la voluntad, sin considerar los límites esteriores, es determinada, por una parte, por las *disposiciones* o *dotes* naturales, i por otra por las *representaciones* i *sentimientos*, como ya se ha indicado ántes (§ 29).

No obstante, el hombre se siente animado por la conciencia i conocimiento indeleble de la libertad, que conserva como su posesion terrenal mas elevada. Esta conciencia de la libertad no desconoce, en manera alguna, la influencia que las disposiciones o dotes, la educacion i otros medios ejercen en nuestra voluntad, sino que solo da a conocer que nosotros, apesar de eso, podemos resolvernos de este o aquel modo i que nada nos puede obligar a adoptar otra voluntad. «El hombre es creado libre, libre es i lo será aunque hubiese nacido en cadenas», dice Federico Schiller. En el *conocimiento de la libertad* se fundan la *reflexion*, la *determinacion*, los *principios*, el *sentimiento* de la *responsabilidad* de nuestra voluntad i accion, *la conciencia de una culpa*, el *arrepentimiento* i el *remordimiento*, como tambien la determinacion por la *perfeccion*.

Muchas cosas pueden haber influido en nuestra voluntad, i sin embargo, nuestra conciencia nos dice:

«Tú pudiste i debiste haberte resuelto de otra manera, i debes hacerlo así en lo sucesivo».

El hombre, por la conciencia de su libertad, de su libre eleccion, se eleva a la dignidad humana.

4. Defectos de la voluntad intelijente.—La voluntad simplemente intelijente, no es todavía en verdad *buena*, *sabia* i *libre*.—*a)* No es todavía *moralmente* buena, porque no averigua

si el objeto perseguido i los medios para su consecucion son *moralmente buenos* (véase el § 16); de donde resulta con frecuencia que de una manera egoista aspira solo al propio provecho, que procura conseguir por medios reprochables. En tal caso, la cordura dejenera en *ardid* i *astucia* i conduce al *egoismo* i *ruindad*, como vemos, por ejemplo, en el mayordomo poco honrado i en Jacob, al tratar de conseguir el derecho de primojenitura.

A fin de ganar para sí riqueza, honor i otras preponderancias, el hombre puede hacer uso de medios ilegales, hacerse duro o agasajar a otros. Sí; entónces hasta sus virtudes i relijiosidad no tienen mérito alguno, porque las ejercita por impulsos egoistas, como el hijo mayor en la parábola del «hijo perdido», los fariseos con su relijiosidad, el niño que obedece solo por temor al castigo, el alumno que estudia con aplicacion solo por amor al buen certificado, el hombre que es trabajador i aplicado para hacerse rico.

*b)* Con todo, al simplemente intelijente le falta, en su cordura, la verdadera *sabiduría*; pues sucede con frecuencia que las ventajas hácia las cuales aspira no concuerdan con la felicidad mas elevada de su vida. Trabaja sin duda por ciertos fines, pero no por su fin *mas elevado*, por verdadera determinacion; i por esto, apesar de toda cordura, es insensato. Esto es lo que pasa con el rico de la parábola, que creia haber cuidado de una manera mui cuerda por su porvenir, pero que debió escuchar las palabras: «A tí, *fátuo*, esta noche se te va a exijir tu alma i ¿qué es lo que habeis preparado?»—Miéntras Lot pensaba haber obrado cuerdamente, cuando elijió para sí los hermosos alrededores de Sodoma, su vida entre las jentes perversas solo le acarreó perjuicios.

*c)* Al simplemente intelijente le falta tambien la *verdadera libertad,* porque se halla en contrariedad con la lei moral, i de aquí tambien con su sér interior; lo cual pinta el apóstol San Pablo con las palabras: «Yo no hago lo bueno que quiero, sino lo malo que no quiero».

En consecuencia, el hombre se halla todavía bajo el poder

de su voluntad intelijente, i de aquí que no es verdaderamente libre.

## B. Resúmen

1. *Procedencia i definicion.*—Por la influencia de una voluntad ajena, la propia esperiencia i la enseñanza el niño consigue poco a poco no solo buscar lo agradable, segun sus impulsos naturales, sino tambien *reflexionar* ántes de la accion (meditar, examinar) sobre lo que es *útil* o perjudicial, proponerse lo útil como fin i trabajar con los *medios conducentes.* Esto es el grado de la *eleccion*, de la *libertad de escojer* o de la voluntad *intelijente.*

2. Los *momentos* o actos de la *voluntad intelijeute* son la *reflexion* (meditacion i exámen) i la *determinacion.*

*a)* La *reflexion* es el balance de las *ventajas* i *desventajas* i la investigacion de los medios *conducentes;* debe ser *fundamental*, de manera que la *fantasía* pueda traer a la representacion todos los fines posibles en el caso de que se trata i todos los medios que sirven para la consecucion de ellos, i la *intelijencia* pueda apreciarla conforme a su utilidad.

*b)* La *determinacion* es la diferencia de lo reconocido como útil. Si se refiere a acciones futuras se llama *principio.* Cuando la determinacion es ejecutada con valor i enerjía, da oríjen a la *resolucion*, que aumenta tanto mas, cuanto mayor es la frecuencia con que sale bien la ejecucion de las determinaciones; las tareas demasiado difíciles i los muchos fines que se persiguen al mismo tiempo, influyen de una manera perjudicial en la resolucion.

Los diversos momentos del querer, la reflexion i la determinacion, así como la accion consiguiente, actúan todas juntas solo por un tiempo dado; pues o la costumbre hace supérflua la deliberacion o bien de por sí se presenta una accion rápidamente.

Cuando el hombre sabe encontrar lo exacto con prontitud, posee *presencia de espíritu.*

3. Las *ventajas* de la voluntad intelijente sobre la natural, son la *cordura* i la *libertad.*

*a)* Por la cordura, o sea la aplicacion de los medios exactos para la consecucion de fines útiles, el hombre se preserva i preserva a otros de los perjuicios i promueve lo útil. Solo aquel que se propone fines determinados i busca los medios conducentes para conseguirlos, puede efectuar algo provechoso.

Por la cordura se ejercitan tambien algunas virtudes.

*b)* La *libertad* del hombre no es limitada, pero sí estrechada, por decirlo así, por las dotes, las representaciones i los sentimientos. No obstante, *la conciencia de la libertad* indica al individuo que puede resolverse de este o aquel modo, i por esta razon es que el hombre se considera *responsable* de sus actos.

4. *Los defectos* de la voluntad intelijente consisten en que ella no es todavía verdaderamente *buena*, *sabia* i *libre*.

*a)* No es todavía *moralmente buena*, porque la intelijencia, que por naturaleza calcula fria i pacíficamente, solo considera la propia ventaja escojiendo aquellos medios por medio de los cuales espera conseguir mas seguramente el fin; por lo cual puede dejenerar en egoismo i bajeza.

*b)* La voluntad, al obrar con cordura, no es todavía sabia, sino que, al contrario, conduce con frecuencia a la mas grande insensatez, miéntras el hombre con toda su aspiracion por su provecho, desatiende *el fin mas elevado de su vida,* su *determinacion*, descuidando tambien su felicidad mas elevada.

*c*) Esta voluntad no es verdaderamente *libre*, porque el hombre es determinado todavía por sus impulsos naturales i no por su íntimo sér.

### C. Aplicacion a la educacion

Siendo la voluntad intelijente superior a la simplemente natural, se debe educar al niño a una voluntad i accion intelijentes, acostumbrándolo 1.° a una *reflexion profunda*, 2.° a una *accion resuelta*, i 3.° a una voluntad i accion *libres*. o bien, formar en él las cualidades de la *reflexion*, de la *resolucion* i de la *espontaneidad.*

1. Para acostumbrarlo a una *reflexion profunda*, sirven los

mismos medios que, segun A. 1., conducen a la produccion de la voluntad intelijente, a saber: *a)* la influencia de una voluntad estraña, *b)* la propia esperiencia, i *c)* la enseñanza.

*a)* Miéntras el niño no obedece todavía a la enseñanza intelijente, los educadores deben oponerse a su voluntad sin reflexion, impidiéndole, v. gr., que beba agua helada inmediatamente despues de un gran bochorno, o se arroje en el agua en igual circunstancia, o que tome de una fruta dañosa, o coma demasiado de las comidas favoritas, o beba bebidas alcohólicas.

La voluntad de los educadores puede oponerse a la voluntad infantil, por medio de prohibiciones o por la inmediata retencion de los niños o el alejamiento de la respectiva cosa; por la correccion i el castigo.

En la escuela no debe permitirse que el niño no reflexione, etc. Influencias tales hacen que el niño se acostumbre a guardarse a sí mismo i acordarse.

*b)* Los *educadores* utilizarán la esperiencia propia del niño, mostrándole cómo él se acarrea desagrados i daños por palabras i actos no meditados, i lo mucho que adelantaria, haciendo uso de una reflexion profunda; por ejemplo, ántes de contestar, o de elaborar una composicion, en la solucion de un problema, etc. El maestro dirije a los niños en la preparacion de una composicion, cuando los interroga acerca de los puntos que tienen que escribir; o en la aritmética sobre la manera como quieren proceder, o en el grado inferior, ántes de escribir, cómo se deletrean i silabean las palabras. De este modo, el niño llega a saber cómo puede preservarse él mismo de los daños i promover sus utilidades, i cómo se le guia a la reflexion.

*c)* Por la *instruccion* enseñamos al niño cómo debe proceder al hablar i obrar para llegar al fin correcto: en la escuela proporcionando al niño la enseñanza sobre la manera de hablar, leer, escribir, dibujar, cantar. Igual cosa debemos tambien hacer en la casa.

En la instruccion, tanto los libros de lectura como la historia bíblica i la nacional, ofrecen un abundante número de

ejemplos en los cuales podemos presentar a los niños las ventajas de un sér deliberador i cuerdo, i las desventajas de un lenguaje i accion impremeditadas i no reflexionadas (véanse los ejemplos mencionados en el punto A.)

Sin embargo, no se debe dar a conocer a los niños que la cordura, de por sí, es la cosa mas elevada; se les debe, al contrario, demostrar que la investigacion egoista de la propia utilidad es detestable, por mas cuerdo que proceda el hombre. De aquí que el educador no debe recalcar con preferencia la *utilidad,* el trabajo i la economía, el bienestar, la probidad, el honor i la reputacion, ni prevenir del pecado solo porque tiene malas consecuencias i conduce a la pobreza, enfermedad, ver güenza u otra desgracia cualquiera.

Los ejemplos de la historia no deben conducir a los niños a una simple moral de cordura, sino demostrarles cómo cada virtud, en sí, es algo *bueno* i *hermoso*; cada pecado, al contrario, algo *detestable*, i cómo el hombre encuentra su *verdadera determinacion* i al mismo tiempo su *felicidad*, solo cuando practica lo que ha reconocido como moralmente bueno, en los casos en que no le acarree provecho alguno.

2. Los niños son conducidos *a la accion resuelta* i a una reflexion profunda, haciendo que en la ejecucion de sus determinaciones solo se les opongan aquellas dificultades para las cuales son capaces sus fuerzas. Una reflexion defectuosa conduce fácilmente a la frustracion, i con esto a la inseguridad i timidez, como tambien a grandes dificultades que impiden el buen resultado. De aquí que los trabajos i tareas deben ser estrictamente proporcionados a las fuerzas de los niños; en la escuela las dificultades de las preguntas, de las composiciones de lenguaje, de los problemas i dibujos, etc., deben aumentar solo poco a poco. De este modo el niño irá al trabajo con ánimo alegre, i al fin no se atemorizará tampoco ante obstáculos superiores, sino que los vencerá con aplicacion i constancia.

Tampoco se debe dar a los niños *muchas* tareas a la vez.

3. El niño es educado en la *espontaneidad* del querer i obrar cuando los maestros le conceden un espacio de tiempo libre

para el juego, en que ejercitará su voluntad i accion, espacio que aumentará con la mayor madurez del niño. Cuando se le observan algunos abusos o trasgresiones, se le debe sin duda reprender, pero tambien animar a comportarse mejor en lo sucesivo.

Si los niños deben hacerse *independientes*, se les debe incitar a ayudarse por sí mismos, de la manera como Tell habla a su hijo: «Yo nó; un buen tirador se auxilia por sí mismo.»

Varios ejemplos históricos que pueden rejistrarse en muchos libros nos enseñan cómo pueden ser educados los niños desde temprano en la espontaneidad. Por todo esto, conviene enseñar a los niños a servirse por sí mismos i darles trabajos que puedan desarrollar libremente, aunque en ello se pierda o destruya alguna cosa.

## § 36

## LA VOLUNTAD RACIONAL

### A. Ejemplos i discusion

1. Se reconoce el *sér* de la voluntad racional por la comparacion de ésta con la intelijente (véase sobre esto el § 16, «Intelijencia i razon») Ambas especies de voluntad se nos presentan en el diálogo de Tell con el pescador, al tratarse de la salvacion de Baungarten.

Tell se guia por la voluntad *racional*, miéntras el pescador por la *intelijente*. El pescador espone cuáles son los fundamentos intelijentes que hablan en contra de la travesía: la pesada tormenta que se ve venir, el viento sur, el tempestuoso lago, la imposibilidad para remar contra las olas, el cuidado por su propia vida, por su esposa i su niño, el dia de San Simon i San Júdas en el cual el lago pretende hacer su víctima, i con tales reflexiones concluye diciendo: «¿Debo arrojarme a esta boca infernal?» «¡Esto no lo haria nadie con sentido comun!» Tell, al contrario, obra conforme a las palabras:

«El hombre valiente piensa en sí mismo solo hasta lo último. Confia en Dios i salva al aflijido!» En consecuencia, Tell se guia no por lo que le es agradable o útil, sino por la lei moral que exije amor al prójimo, por la voluntad de Dios o por la *razon*. Razonablemente obró tambien el padre Alonso que, segun el «Naufrajio» de Herde, no quiso embarcarse en el bote salvavida con sus amigos i parientes, sino permanecer fiel a los deberes de su oficio, consolando a los moribundos i sumerjiéndose con ellos. Igualmente, un hombre que con peligro de su propia vida salva de las llamas a una persona; un servidor que quiere morir ántes que ser infiel; el «valiente» que salvó a la familia publicana sin aceptar por ello recompensa alguna; Juana Sebus que en la obra del amor salvador permanece activa hasta en la muerte; el piloto James Maxnvell, que estropeado i defectuoso permanece en su puesto hasta incendiarse por salvar a la tripulacion. Asimismo todos los bienhechores son guiados por una voluntad racional, por ejemplo, Pestalozzi que sacrifica su bienestar, comodidad, salud, en una palabra, todo, por ayudar a los pobres niños. Todos los bienhechores no preguntan primero por su *propia ventaja*, sino por su *deber mas sagrado*, por lo que es justo i bueno.

El ejemplo por escelencia lo tenemos en Jesucristo, que vivió i murió solo por la salvacion de los hombres. Cuando San Pedro le insinuó cuidarse i despedir a los enfermos que lo estrechaban, le replicó con las siguientes resueltas palabras: «Tú eres un tentador de lo malo; pues que no piensas en lo que es divino, sino en lo que es humano».

Tambien encontramos en la Escritura Santa un gran número de hermosos ejemplos de una voluntad i accion razonables, v. gr.: Abraham, cuando por motivos de paz i desinteres, permitió a Lot, que era mas jóven, que elijiera las tierras mas hermosas; José, que mas bien quiso soportar la injusticia mas atroz que pecar contra Dios; David, al rechazar en la gruta los consejos de sus conpañeros para vengarse de su enemigo Saul; Rut, cuando sacrificó patria, parientes i bienestar i

elijió la miseria por llenar los deberes de hija; San Estéban (como todo mártir) que sacrificó la vida por sus creencias; los apóstoles, que abandonaron todo i tomaron para sí lo mas difícil, a fin de obedecer al llamado de Dios en compañía de Jesucristo; el caritativo samaritano, que no se atemorizó ante el peligro i la fatiga i se sacrificó por ayudar al desgraciado.

Miéntras la voluntad intelijente averigua por la *ventaja*, la razonable elije lo *moralmente bueno*, lo que está conforme con la razon; a ésta no le basta seguir fines en jeneral, sino que quiere *buenos* fines. El intelijente obedece al principio que dice: «Quien quiere el fin debe querer tambien los medios»; el razonable hace uso solo de medios moralmente puros i cuando con éstos no puede alcanzar un fin, entónces prefiere abandonarlo ántes que elejir medios inmorales.

La voluntad razonable tiene mucho de comun con la intelijente; concuerda con ésta en que el hombre en la voluntad razonable se propone tambien *fines*, en que *reflexiona* sobre los medios por los cuales puede alcanzar estos fines i tomar sus *determinaciones* con *reflexion* clara.

Como la razon encierra en sí la intelijencia, la idea, el concepto, así tambien la voluntad razonable la intelijente. Pero así como la razon sobrepasa a la intelijencia, la idea al concepto, así tambien la voluntad razonable se propone un fin mucho mas elevado que la intelijente, esto es, lo *moralmente bueno*, motivo por el cual se guia solamente por ideas morales; es decir, por la verdad, justicia, amor, abnegacion, bien querer, compasion, etc.

Las exijencias de la lei de la moral concuerdan ademas con la voluntad *divina*; pues «el amor es la satisfaccion de esta lei; Dios es amor, i quien permanece en el amor, permanece en Dios i Dios en él.» De esta manera la voluntad humana se hace una con la lei de la moral o la voluntad divina, razon por la cual cumple los mandamientos, no de un modo obligado, sino de una manera libre i voluntaria.

Indudablemente, una voluntad i accion tales son para el hombre un ideal irrealizable; sin embargo, puede procurar conse-

guirlo, puede principiar el camino i con la fuerza del espíritu divino acercarse siempre mas a él.

2. Las VENTAJAS de la voluntad razonable consisten en que es verdaderamente *buena, sabia* i *libre.*

*a)* Es *moralmente buena*, porque se guia por fines razonables, por las exijencias de la moral o por la voluntad divina. Se manifiesta por su afianzamiento i obra inspirada por todo lo bueno i verdadero, por una conciencia estrecha i un fiel cumplimiento del deber, por una justicia igual para con todos i un amor resignado por el bien ajeno, una utilidad o interes público i patriotismo en jeneral, i por todas las demas virtudes.

*b)* Ella conduce a la *verdadera* cordura; es decir, a la *sabiduría*; pues procura alcanzar no solo ventajas aisladas, sino que se dirije al *fin último* de la vida, a la *determinacion* del hombre. El hombre razonable procede tambien cuerdamente, como lo demuestra la madre de Moises, por ejemplo; pero aquí se halla la conducta libre de egoismo i en servicio de un fin mas elevado; ella se ha convertido en *sabiduría.*

*c)* La voluntad razonable es el fundamento de la *libertad moral* del hombre, pues ella está libre de la fuerza u opresion de la natural, i de las consideraciones de una ventaja, resolviéndose segun su *conviccion*; es decir, la voluntad i accion del individuo, concuerdan con su *sér mas interno.*

Esta libertad moral no es un beneplácito voluntario, de modo que el hombre pudiera seguirla a sus antojos, sino que obedece a una *lei interior.*

Guillermo Tell dice: «He hecho lo que no podia dejar de hacer.» I de la misma manera como aquel pueblo que obedece espontáneamente a las leyes que él mismo se ha impuesto alcanza la verdadera libertad, así tambien es verdaderamente libre solo el hombre que quiere i hace aquello que, segun su mas íntima conviccion, reconoce como justo i bueno.

El hombre puede lo que quiere, cuando quiere lo que puede. Esta es, sin duda, una sentencia escelente, pero ella no basta. El hombre puede lo que quiere, cuando quiere lo que debe; en esto está la medida de la virtud. «Este es el anatema en-

cantador con el cual puede calmar todo: aspira solo a lo que debes i así podrás lo que quieres» (Rüchent).

### B. Resúmen

1. *Definicion de la voluntad razonable.*—La voluntad es razonable, si obedece a las exijencias de la *razón,* de la *moral* o de la *voluntad divina.*

2. Las *ventajas* de la voluntad razonable consisten en que es verdaderamente *buena, sábia* i *libre*:

*a*). *Moralmente buena,* porque sigue la *lei de la moral* como *norma* mas elevada, manifestándose en todo lo bueno;

*b*). *Sábia,* porque tiene en vista no solo ventajas pasajeras, sino el *fin último* de la vida, su *determinacion*;

*c*). *Moralmente libre,* porque ya no se halla bajo el dominio de la voluntad o sér natural, sino que se determina segun su conviccion, segun su *sér mas íntimo,* i porque solo quiere lo que debe.

### C. Aplicacion a la educacion

I. *La educacion i la voluntad razonable en jeneral.*—La educacion debe conducir al niño al grado mas elevado de la voluntad, es decir, debe hacerlo apto para querer i obrar razonablemente. En esto se ha de tener presente, ante todo, lo que se ha dicho sobre la educacion de la voluntad natural i de la intelijencia (véase los §§ 31-35); pues con esto se trabaja, al mismo tiempo, por el cultivo de la voluntad razonable.

Es verdad que no puede existir una educacion especial de la voluntad natural o de la intelijente; porque cada influjo efectuado en la voluntad se hace sentir en la vida entera de ésta. Si no se disciplinan los instintos naturales, aprisionan poco a poco al alma entera; i entónces ésta ya no puede obedecer a la intelijencia i la razon. La codicia i la avaricia, por ejemplo, dificultan las virtudes de la beneficencia i del

cuidado por la vida espiritual; el deseo inmoderado por los goces i la ociosidad dificultan la accion fiel por el bienestar propio o el de los otros. El dominio de estos instintos, al contrario, conduce a un querer intelijente o razonable. Por consiguiente, en cada grado de la voluntad se han de tomar en cuenta los demas al mismo tiempo; no se puede educar la voluntad razonable, sin una cultura correcta de la natural i de la intelijente.

Con todo, la cultura de la voluntad razonable exije, en particular, que el niño aprenda a *conocer, amar* i *ejercitar* lo *moralmente bueno.* Para esto sirven el *ejemplo, la enseñanza (instruccion)* i el *ejercicio.*

1. El *ejemplo* del educador influye poderosamente cuando el niño puede observar siempre lo bueno en él, desde su mas temprana edad por medio de lo cual se le graba indeleblemente en el alma. Ganará amor a lo bueno, porque sus queridos padres i maestros proceden moralmente; el ejemplo de éstos lo impulsa a la *imitacion.*

2. La *enseñanza* de lo que es justo e injusto ha de ser comunicada por los padres en todas las ocasiones oportunas; en la escuela se ha de hacer, pero de una manera relativa.

En la enseñanza pueden servir particularmente los ejemplos de la Escritura Santa i de la historia (véanse los citados en el punto A), por los cuales se demuestra a los niños cómo el cumplimiento desinteresado de la lei moral sin atencion de recompensa o castigo, o amenidad i ventaja, forma el grado mas elevado de la perfeccion humana, el fin o la verdadera determinacion del hombre, trayendo en sí la recompensa mas hermosa; esto es, la felicidad interior, la verdadera relijiosidad, la paz del corazon. Cuando los educadores inculquen en los niños *amor* por lo bueno, han de comunicarles las enseñanzas i exhortaciones de una manera afable, que arrobe el espíritu (véase lo dicho acerca de la cultura del sentimiento moral i relijioso, §§ 25. i 26.).

3. El niño *ejercita* lo bueno por la *costumbre* en lo bueno. Verdad es que el ejercicio de lo bueno que se hace por costumbre no es todavía una moralidad pura; pero nos conduce a ella,

desde que de la costumbre se desarrolla la inclinacion a lo bueno, como ya se hecho ver al tratar de la inclinacion (§ 33). La costumbre se hace una segunda naturaleza i lo que el niño hace primero por costumbre, con el tiempo llega a practicarlo por *conviccion,* a medida que se forma su conciencia. Así, si él se ha acostumbrado a la templanza, ésta se convierte en él poco a poco en principio; i del mismo modo pasa con la laboriosidad i otras virtudes. Cuando el niño se ha acostumbrado desde sus primeros años a una afabilidad i a un procedimiento benévolo i servicial para con otros, en una palabra, a un proceder ideal, entónces esto se le graba i se le hace un principio.

El hace las cosas con la conviccion de que son buenas.

II.—*Las partes particulares de la educacion de la voluntad razonable.*—No podemos enumerar aquí todas las virtudes en las cuales puede i debe ser educado el niño. Las podemos resumir en dos: en la *veracidad* i la *estrecha conciencia*, que son en la palabra i el hecho las manifestaciones de la voluntad razonable. Con este motivo, vamos a hablar todavía de la educacion en la *veracidad* i en la *estrecha conciencia*; i como lo moral proviene de la voluntad libre, tambien trataremos de la educacion i la *libertad moral.*

1. La *veracidad* consiste en la concordancia de nuestras palabras i acciones con nuestros pensamientos. Constituye una parte esencial de la moralidad, por lo cual ella forma tambien una de las tareas mas importantes de la educacion.

Sin ella no es posible comunidad moral alguna entre los hombres, ni fidelidad, ni fé, i por esto mismo la educacion, sin ella, no puede ser feliz: 1.° porque el educador se estravia por las mentiras, de donde resulta con frecuencia que no puede practicar aquello que seria mejor para el niño, i 2.° porque el niño, por las mentiras, se envuelve en lo malo de tal manera que su sentido se entorpece para todo lo justo i bueno.

La educacion en la veracidad impone a los educadores las exijencias siguientes:

*a)* Que ellos *mismos* sean un *modelo de veracidad.* Los maestros educan a los niños en la mentira cuando engañan a otros i cuando se jactan de ello ante los niños; cuando se hacen amigables con personas a quienes por detras difaman o calumnian; cuando por unas cosas se ayuda a embaucar a los padres i por otras a los niños (como Rebeca); cuando en la escuela se trabaja solo por el exámen, o por la inspeccion; cuando se promete o amenaza sin cumplirlo, etc.

*b)* La *enseñanza* debe demostrar a los niños que la mentira es un pecado contra Dios i los hombres, i que la mala conciencia castiga a los mentirosos (los hermanos de José), miéntras que, por la veracidad, el hombre adquiere mérito, confianza i paz interior.

*c)* El educador debe ademas cuidar mucho de que se evite, en cuanto sea posible, la mentira. Esto se consigue: 1.° demostrando a los niños confianza por su veracidad i procurando ganarles su confianza, a fin de que sean francos con él; 2.° ejerciendo una *vijilancia cuidadosa*, de modo que los niños no puedan hacer lo que quieran sin su conocimiento; en la escuela no puedan, por ejemplo, copiar cuando se les antoje; 3.° animándolos a la confesion por un afectuoso amor, procediendo con suavidad contra los confesos i arrepentidos, i no obligando a los niños a mentir a causa de un carácter áspero o severo, o por amenazas i durezas.

*d)* Finalmente, es necesario tambien *combatir* de una manera séria la mentira, *criticando* severamente i *castigando* toda mentira allí donde fuere necesario; tambien aquella que al parecer fuese inocente.

2. La *estrecha conciencia* (véase conciencia § 25) es el esfuerzo verdadero i sério del hombre para armonizar toda su conducta con las exijencias de su conciencia; es decir, de lo que él ha reconocido como bueno.

La educacion de la estrecha conciencia tiene, primeramente, que tomar en cuenta todo lo que se ha dicho sobre la cultura del sentimiento moral i de la veracidad. Se educa tambien a los niños en la estrecha conciencia:

*a)* Por la *enseñanza*, presentando a los niños ante la vista ejemplos de buena conciencia, sacados de la historia enseñándoles como Dios nos ablacon la voz de la la conciencia.

*b)* Por la *costumbre*: 1.° guiando i manteniendo a los niños en el cumplimiento fiel de sus deberes, de modo que ellos se *ejerciten* constantemente en la práctica del bien, 2.° combatiendo toda falta de conciencia, todo olvido del cumplimiento del deber; en jeneral, lo malo en cualquiera forma, i criticando i castigando siempre, segun el delito moral por ejemplo, segun el tamaño del perjuicio ocasionado; condenando, segun esto, faltas morales tambien en el caso de que ellas no hayan causado ningun perjuicio material o solo uno mui reducido, i, al contrario, no castigando al niño, tambien en el caso de grandes perjuicios cuando no haya cometido *omision moral* alguna.

3. Se educa al niño en la *libertad moral*: 1.° por la *obediencia*, i 2.° por la *libre subordinacion* a las leyes de la moral o a la *voluntad divina*:

*a)* La *obediencia*, es decir, la disposicion o prontitud para someter su voluntad a la ajena, es el grado preliminar de la libertad.

Así como aquel pueblo que se subordina a las leyes que él mismo se ha dado es verdaderamente libre, así tambien no es libre el niño que no aprende a someter sus instintos naturales a la voluntad razonable de los educadores. Faltando al niño la opinion i la fuerza para lo bueno sin la obediencia, se haria un esclavo de sus instintos i apetitos, los que adquiririan un poder tal que él no seria capaz de oponérseles, aun mas tarde i con mejor conocimiento. Sin embargo, subordinándose a la voluntad razonable de los educadores, se rompe el poder del sór natural, i con la firme voluntad de ellos se eleva poco a poco la libre voluntad del niño.

Se inculca en el niño la obediencia hácia la voluntad del educador: *a)* Por la *atencion*, el *respeto*, el *amor* i la *confianza* que el educador infunde en el niño por medio de su conducta, su palabra i accion; pues una obediencia voluntaria i gustosa pro-

viene solo del *amor*, miéntras que un temor servil orijina, cuando mucho, una obediencia *forzada*, acompañada de obstinacion interior, una hipocresía i adulacion; *b)* Por la *luz natural* de las exijencias (mandamientos i prohibiciones) que el educador presenta a los niños, guiándose en ellas segun los preceptos *morales* i la *fuerza moral* del niño; *c)* Por la firmeza i *consecuencia* del educador.

*b)* La obediencia hácia los hombres no es el fin mas elevado de la educacion, sino la *libre subordinacion a las leyes de la moral* o a la voluntad divina. Por esto el educador debe cuidar de que el niño, mediante el conocimiento de lo bueno i el amor por éste, consiga mas i mas hacer lo mismo por propias *convicciones* i por impulsos interiores. Por tal motivo se le debe ofrecer la ocasion de obrar *libre i espontáneamente*, segun una libre resolucion.

El mandato debe tomar poco a poco la forma de consejo i la vijilancia debe configurarse mas i mas bajo una forma libre. De este modo la voluntad del niño poco a poco se va haciendo una con la voluntad divina, i cuanto mejor el niño puede cumplir las leyes de la moral tanta mayor es la perfeccion que alcanza en la *libertad moral.*

El educador no ha de suponer naturalmente que puede conducir al niño a la libertad moral perfecta; él siente i sabe bien cuán distante se halla él mismo de este fin. Sin embargo, debe trabajar con todo celo, a fin de que el niño principie, por lo ménos, la vida moral libre, luchando por aproximarse mas i mas al objeto deseado de la perfeccion. Por esta razon, el educador presentará al niño no solo la lei de la moral, sino que lo remitirá tambien al *ideal* de la moral, a Jesucristo. De la comunidad con Dios sacará la fuente de la fuerza para el cumplimiento de la voluntad divina.

---

## EL CARÁCTER

### CONCLUSIONES SOBRE LA RELACION DE LAS ACTIVIDADES I EL SÉR DEL ALMA

#### A. Ejemplos i discusion

1. *Definicion* del carácter.—En la Escritura Santa, la historia i la literatura, así como actualmente, encontramos hombres pertenecientes a los diversos estados i condiciones de vida que han demostrado un carácter en sus palabras i acciones i en su conducta.

Así Jesucristo en sus sermones, en su vida i padecimientos, en todo lo cual solo pensaba cumplir la voluntad de su Padre celestial i consumar la obra de redencion i salvacion de los hombres. San Pablo, al dirijir todos sus pensamientos a la propagacion del cristianismo, enseñando, escribiendo i obrando en todo tiempo conforme a su conviccion, San Juan Bautista, haciendo a un lado las consideraciones de lo superior o inferior, declara francamente la verdad aunque por ello debiera sufrir tambien persecuciones i la muerte. I de esta manera, todos los mártires de la verdad. Moises, al dejarse guiar por su severo sentido justiciero del bien de su pueblo; el profeta Natan i otros profetas que se declararon valientemente defensores de la causa de Dios i del derecho de los súbditos, aun en presencia del mismo rei.

Sócrates demostró tambien carácter, permaneciendo siempre fiel a su voluntad i arriesgando su vida ántes que ejecutar algo que estuviera en oposicion con su conciencia. Desde niño Washington manifestó carácter, cuando al preguntarle su padre quién le habia cortado el árbol mas querido le contestó con franqueza: «Yo lo he hecho, no puedo mentir.»

La poesía dramática es, sobre todo, rica en representaciones de carácter; pues cada persona del drama tiene uno determinado; así Tell, María Stuardo i tantos otros. No solamen-

te los hombres manifiestan carácter, sino tambien las mujeres: Cornelia, la madre de los gracos, por ejemplo, que se propuso el fin de educar a sus hijos para la patria; Jertrúdis (*Guillermo Tell*) que estuvo dispuesta a sacrificar todo por la libertad, e igualmente Jertrúdis de Pestalozzi en su libro *Leonardo i Jertrúdis*, a la cual nada detiene por cuidar del bienestar de los suyos i de los demas hombres. Sin embargo, la historia i la literatura no solo nos presentan ejemplos de caractéres nobles i elevados, sino tambien de malos i perversos, como, por ejemplo, Felipe II de España i el alcalde Hummel de *Leonardo i Jertrúdis*.

Con frecuencia sucede que en un solo carácter se halla mezclado lo bueno con lo malo, razon por la cual se observa una gran diversidad de grados en la fuerza del carácter.

¿Qué es, pues, *lo comun* en todos los que manifiestan carácter? Ellos se guian en sus palabras i acciones por determinados pensamientos, fines, reglas de vida i *principios*; se mantienen firmes en éstos i los siguen, a pesar de todas las dificultades. En consecuencia, los *principios* i el *mantenimiento consecuente* de éstos, constituyen el carácter.

Es verdad que se puede designar como carácter, en el sentido mas ámplio de la palabra, *toda voluntad* i *accion conforme a la costumbre*; i en este sentido dar un carácter a cada hombre. Sin embargo, muchas veces llamamos *sin carácter* a los hombres que en su voluntad se dirijen por los impulsos naturales, por las disposiciones i antojos del momento; es decir, les negamos el carácter; porque no siguen con regularidad determinados principios. Ellos son insconstantes en su sér; su querer i obrar no siguen una direccion claramente determinada. Por esta causa los niños demuestran, por lo jeneral, poco carácter todavía, porque se guian mas por los impulsos del momento, sin refiexionar en lo que hacen.

Solo «aquel que sabe lo que quiere» tiene carácter. *El caprichoso* posee solo un carácter aparente, aunque en sus opiniones i aspiraciones se demuestre obstinado, pues no lo hace por estar convencido de la ventaja de sus opiniones sino solo por ergoteo, solo con el objeto de que otro no tenga razon. De esta manera,

un rejidor de comuna puede combatir un acuerdo o una votacion, solo porque su contrario o rival está a favor de aquél. En consecuencia, aquí no son los pensamientos, o convicciones, o principios los que deciden, razon por lo que tambien falta el querer i obrar, la unidad i seguridad interiores; esto es, les falta la señal espresa del carácter.

La misma palabra «carácter», que literalmente significa «cuño» o señal, indica que corresponde solo a aquel cuya voluntad posee un «cuño» firme i duradero. Un «cuño» semejante tiene solo la voluntad determinada por principios.

Esta voluntad es el carácter.

2. *Orijen de los principios.*—¿Cómo llega el hombre a formarse principios? Tomemos, por ejemplo, el principio de obrar con justicia en todo tiempo; es decir, de no causar nada injusto a ningun hombre.

Desde luego, vemos que este principio no está formado en absoluto en el niño pequeño; pues éste se deja guiar por sus instintos, sin preguntar por el derecho ajeno. Empero, por medio de la vida comun con otros, llega a esperimentar que esto no es justo; reconoce que lo injusto que no tolera de otros tampoco puede causarlo a los demas. Por medio de la enseñanza se le inculca de una manera espresa que «aquello que no quieras tolerar de otros, no debes tampoco ocasionarlo, i aquello que quieres que los demas te hagan, esto debes hacer tambien con ellos!» «No hagas a otro lo que no quieras para tí», dice un proverbio.

El niño llega a reconocer la exactitud de esta prescripcion i se hace el propósito de obrar en conformidad a ella. Sin embargo, si se despierta poderosamente en él el instinto de alimento o de posesion, por ejemplo, i se presenta la ocasion de satisfacer este instinto a espensas ajenas, difícilmente, o solo por un serio combate, puede permanecer fiel a su designio.

Con todo, cuando consigue vencer la tentacion, refuerza con ello el propósito, i cuando mas frecuentemente el niño lo obedece i lo sigue, con tanta mayor profundidad se le graba en

el alma; de tal manera que se hace en él una norma o regla de vida permanente o un *principio*.

De igual modo se orijinan tambien otros principios, como el de ser moderado, aplicado, verdadero, etc. Se pueden, sin embargo, formar tambien malos principios. Siguiendo su instinto de posesion, un hombre se permite, v. gr., en el comercio, primero, solo una pequeña improbidad, i calma su conciencia diciendo que la injusticia no es grande.

La segunda vez no se atemoriza ante una injusticia mayor, i por fin llega a concluir en la máxima: «Yo miro para mí, cada uno para sí!» i con esto cree poder disculpar toda injusticia.

Segun lo espuesto, los principios se forman de la siguiente manera: el hombre consiente en un pensamiento o proposicion, en relacion con el comportamiento de los hombres en sus palabras i acciones, en su conducta, i se determina entónces a seguirlo; por la práctica frecuente de este principio se lo apropia mas i mas i llega a acostumbrarse así a esta especie de voluntad i accion, de tal manera que cada vez que se presenta la situacion semejante, lo ejecuta con mas facilidad, haciéndosele por fin una completa *regla de vida* i hasta una segunda naturaleza.

Los simples propósitos están, pues, mui léjos de ser principios o máximas. Se convierten en éstos despues de su ejecucion o por práctica frecuente i repetida.

La exijencia de que la voluntad se determine por principios, haciéndose carácter, no se ha de comprender de modo que el hombre tenga siempre que espresar sus principios por palabras i frases determinadas.

Algunos hombres de bien siguen principios escelentes, sin que puedan darles una fórmula precisa. Ellos han impregnado lo bueno en su conciencia (acuerdo) jeneral i moral i en su sentimiento, i acomodado a él sus acciones. «En su oscuro impulso, un buen hombre tiene conciencia del camino recto», dice Goethe.

3. *La perfeccion* del carácter está en su pureza i solidez.

*a) La pureza* del carácter depende de la pureza de los principios.

Si estos son buenos, el hombre posee un carácter moral puro; malos principios, al contrario, conducen a un carácter malo. Como lo hacen ver los ejemplos anteriores, muchas veces es difícil seguir ciertos principios, no solo porque se oponen con frecuencia al ser natural i nos exijen un sacrificio, sino tambien porque algunas veces sucede que los mismos principios se hallan en contradiccion entre sí, como suele suceder con los que se refieren a la propia salud o bienestar del hombre, i los que exijen de él un sacrificio; hasta los mismos principios morales se hallan de vez en cuando en contrariedad unos con otros.

Al tratarse de la salvacion de Baumgarten (Drama *Guillermo Tell*), se contrarian diversos principios entre sí, a saber:el deber de cuidar por su propia vida i por la de la esposa i niños con el amor al prójimo. Igualmente Moeros, una persona de este mismo drama, se le pone en el combate de diversos principios, cuando Philostratus le grita: «¡Alto! Vuélvete! Si tú no salvas al amigo, salva tu propia vida!» De la misma manera la madre de que se trata en el *Leon de Florencia*, cuando la multitud grita: «¡Madre desgraciada! retrocede el paso. Tú no puedes salvar a tu hijo, tú morirás allí tambien!»

Jonatas tambien se halló en contrariedad entre los deberes para con su padre i las exijencias de la amistad i de la justicia. A las exijencias del oficio i vocacion suele suceder que se opone el deber por los cuidados de la propia salud.

A fin de buscar lo correcto en semejantes contrariedades de principios, el hombre debe disponer los suyos en un cierto órden de procedencia, segun su valor moral, i subordinarlos todos al mandamiento moral mas elevado o al puro *amor* a Dios i a los hombres. Solo en este caso el carácter es moralmente bueno o puro. Solo el carácter moral es carácter, en el sentido mas elevado de la palabra. La misma poderosa tenacidad de voluntad accion que se reputa a algunos conquistadores avarientos de honor i de poder, no es un carácter perfecto, desde que la voluntad no es determinada por principios morales;

pues a toda tenacidad de la aspiracion de estos hombres, le falta la unidad interior.

Los malos principios tienen por consecuencia la intranquilidad de la conciencia, la discordia interior i la inconsistencia. I, al contrario, quien ha subordinado su voluntad i accion al mandamiento moral mas elevado, permanece tambien tranquilo i firme en los combates mas difíciles de la vida, en concordancia completa con su sér mas íntimo.

*b)* El carácter debe, empero, poseer tambien *solidez*; esto es, tenacidad i constancia, fuerza de voluntad i de hecho (enerjía).

El *Leonardo* de Pestalozzi era un hombre de buen corazon que amaba íntimamente a su mujer i a sus hijos i que, sin embargo, los hizo infelices por su vida disoluta.

No obstante que sentia por esto un amargo arrepentimiento i hacia buenos propósitos, no podia con todo resistir a la tentacion. Tenia, pues, un carácter *débil*, miéntras que Jertrúdis, con su paciencia i accion demuestra uno *firme*. No la disposicion a hermosos principios, sino el mantenimiento constante i la ejecucion tenaz de éstos forman el carácter.

El hombre consigue la enerjía de carácter solo por medio de un ejercicio frecuente, obrando conforme a sus principios, de manera que al fin se le haga imposible determinarse de otro modo.

La fuerza de voluntad i de hecho, esto es, la enerjía, puede depender o ser protejida mucho por la salud corporal, la fuerza i valor físicos, miéntras que por la debilidad i enfermedad físicas puede ello fácilmente inutilizarse. Pero como la fuerza física no es todavía carácter, tambien los hombres corporalmente débiles pueden poseer fuerza de carácter, si los principios moral-relijiosos dominan en su sér, como lo demuestran, por ejemplo, tantas mujeres que en el trabajo i la paciencia hacen ver una solidez de carácter digna de admiracion.

El carácter se manifiesta no solo en el hecho, sino tambien en la resignacion para sufrir las fatigas, persecuciones i amarguras que se imponen al hombre.

La voluntad se perfecciona solo por el carácter moral, puro i firme; pues por la pureza i la fuerza, la voluntad adopta la direccion tenaz i enérjica hácia lo bueno.

### B. Resúmen

1. *Definicion.—Carácter* posee el hombre que adquiere i obra por *principios* fijos, manteniéndose en ellos consecuentemente.

El capricho i el ergoteo no son carácter.

2. *Principios* son reglas de la vida del hombre, que, mediante la adhesion i constante observancia, se las ha apropiado de manera tal, que se le han hecho norma permanente de su voluntad i accion.

3. La *perfeccion* del carácter descansa en su pureza i solidez.

*a)* La *pureza* del carácter depende de la pureza de los principios. Si estos son buenos, el hombre posee un carácter moral; al contrario, si los principios son malos, el carácter es tambien malo. La pureza de carácter exije que el hombre someta todos sus principios al mandamiento de la moral mas elevada, del amor a Dios i a los hombres.

Solo el carácter *moral* es carácter en el sentido mas elevado de la palabra, porque solo entónces el hombre se siente en su interior en armonía completa con su voluntad i accion.

*b)* La *solidez* del carácter consiste en la tenacidad i fuerza de la voluntad, que conserva tanto en la obra como tambien en la paciencia; la consigue solo por el frecuente ejercicio en la observancia de los principios.

Con la pureza i fuerza del carácter se perfecciona la voluntad.

### C. Aplicacion a la educacion

De la importancia del carácter se desprende que la educacion puede concluir solo con la cultura de un carácter moralmente puro i sólido. Siendo el carácter la espresion de la voluntad, se le cultiva tambien por todo lo que exije la educacion

de la voluntad. La cultura justa de la voluntad es, al mismo tiempo, cultura del carácter. De aquí que en esta última el educador tiene que aplicar los medios que han sido espuestos para la cultura de la voluntad, (§§ 31-36) es decir, 1 el *ejemplo*, 2 la *enseñanza*, i 3 la *costumbre* i *ejercicio*.

1. El ejemplo se ha de mencionar tambien en primera línea, tratándose de la *cultura del carácter*. Un carácter se forma por *caractéres*. Si en todo lo que los educadores hablan i hacen, presentan al niño una voluntad moralmente buena i al mismo tiempo firme i tenaz, es decir, pureza i firmeza del carácter, se coloca con ellos la base de la cultura de su propio carácter. El niño se apropia los principios de sus educadores i los observa, primero mas por costumbre; pero despues, i poco a poco, con conocimiento claro i con conviccion. La falta de carácter de los educadores es, al contrario, el mayor obstáculo de la cultura del carácter de los niños.

2. La *enseñanza*, tanto la ocasional como la que se da por la instruccion, sirve para la formacion de *principios*. En la instruccion, sobre todo, los hermosos caractéres que nos ofrece la historia, influyen poderosamente en el carácter, presentando al niño las máximas segun las cuales debe obrar él mismo i animarse en la imitacion.

3. Tambien la *costumbre* es indispensable para la formacion del carácter. Todas las virtudes (como por ejemplo la templanza, veracidad), a las cuales el hombre se acostumbra desde jóven, las ejercita con mucha mas facilidad que lo no acostumbrado. No solo la determinacion, sino tambien la ejecucion de las determinaciones, se facilitan mucho por medio de la costumbre anterior. Por esta razon los educadores, en atencion a la cultura del carácter, deben tambien guiar i mantener a los niños en lo bueno desde su juventud. Sin embargo, la costumbre no debe ser simplemente esterior i forzada, sino que el educador debe procurar que el niño de *por sí* se acostumbre mas i mas, i realice lo bueno por una *determinacion* tomada libremente.

De este modo la costumbre pasa poco a poco al *ejercicio del querer i obrar libres* con lo cual se fortifica el carácter.

Por esta causa, los educadores deben tambien tener mui presentes las diversas disposiciones del carácter de los niños i cuidar de protejerlas, siempre que sean buenas. En todos los niños no se puede formar el mismo carácter; a quien es, por ejemplo, tranquilo, o tímido por naturaleza, no puede hacérsele de carácter ardiente o vivo.

Con respecto a la cultura del carácter, valen tambien las palabras de Goethe citadas ya en otro lugar: «Pues no podemos formar a los niños segun nuestro sentido. Así como Dios nos los dió, así se les debe tener i amar, educándolos i otorgándole a cada uno lo que le corresponde; pues que el uno tiene éstas, el otro aquellas dotes».

De esta manera, la educacion puede colocar, por lo ménos, la *base* de la cultura del carácter. Sin embargo, esta última concluye solo con la vida, en la cual tienen los principios que defenderse de los ataques i combates que resultan de las diversas opiniones i aspiraciones (Véanse los ejemplos citados en *A*, 3 *a)*.

«Un talento se forma en el silencio, un carácter en la corriente del mundo» (Goethe).

## CONCLUSIONES SOBRE LA RELACION DE LAS FACULTADES I EL SÉR DEL ALMA

Las observaciones hechas en los §§ 1 i 4, segun la cual las actividades del alma, conocer, sentir i querer, no se hallan separadas una de otra, sino en íntima i recíproca accion, han sido confirmadas durante el tratamiento particular de cada una de las facultades psicolójicas. Si bien es verdad que el alma se manifiesta tan pronto por ésta como por aquella facultad; sin embargo, no lo hace jamas solo conociendo, o sintiendo, o queriendo; sino que todas las tres fuerzas se unen en una actividad *armónica*, i cada parte de la vida del alma influye en las otras.

*a)* El *conocimiento*, las intuiciones, representaciones i pensamientos escitan los diversos i variados sentimientos e influyen tambien en la voluntad i accion de los hombres.

*b)* El *sentimiento*, como interes, acompaña a las actividades del conocimiento en todos sus grados i es el resorte propiamente tal de la voluntad, incita al hombre a los hechos nobles i lo impulsa tambien a las malas acciones.

*c)* La *voluntad* ejerce su influencia en el conocimiento, en la atencion, i se manifiesta en la comprension de intuiciones i representaciones; tambien en la reproduccion voluntaria, la impresion intencionada de la memoria i la reflexion o meditacion; en el sentimiento influye por medio de la escitacion i dominio de los sentimientos (1).

Por lo que hace al *sér del alma*, ya se ha hecho mencion en diversos puntos (por ejemplo, en la memoria, fantasía, ánimo i voluntad), de la manera cómo la vida del alma es determinada tanto por las *disposiciones o facultades* primitivas, como tambien por el *desarrollo* de éstas. Segun esto, el alma no se asemeja a una tabla rasa, por ejemplo, en la cual uno pudiera escribir lo que quisiera. Con otras palabras, la vida del alma no es determinada solo por las influencias de afuera (educacion, medio i maestros), sino primeramente por las disposiciones o facultades dadas al hombre por la naturaleza. El alma, por otra parte, no posee por naturaleza una vida verdadera de espíritu, v. gr., de representaciones, pensamientos, sentimientos i determinaciones, que, por decirlo así, solo necesitan salir a luz de su estado oculto, sino que en todo se observa que la vida del alma debe desarrollarse poco a poco, desde sus primeros principios hasta su florescencia. En este desarrollo ejercen una influencia poderosa los factores que vienen de afuera, sobre todo la educacion. Los educadores no pueden *dar* disposiciones naturales al niño; pero pueden cuidar por el *justo desarrollo* de ellas.

De aquí se sigue que en la educacion todas las facultades del

(1) Con tal motivo cesa el combate sobre el rango que corresponde a cada facultad del alma o a cada fuerza espiritual, razon por la cual tambien no hemos tocado en ninguna parte, v. gr., la cuestion de si el sentimiento o el conocimiento sea mas primitivo.

alma deben ser formadas en íntima relacion, escitadas i promovidas las unas actividades de ella por las otras, con el objeto de que la vida *total* del espíritu se desarrolle *sana* i *armónicamente,* como se ha indicado en diversos pasajes. Empero, a la cultura perfecta del alma pertenece no solamente el *desarrollo* posible de las fuerzas humanas, sino tambien el *ennoblecimiento* de la vida entera del alma, de modo que el hombre sea conducido, siempre mas i mas, de las ataduras del sér natural a una vida libre del espíritu o a la obediencia filial debida a Dios.

Los educadores siempre deden dirijirse en esto conforme a las disposiciones naturales de los niños, i pensar que no son creadores, sino solo cultivadores de la vida del alma infantil.

# CUARTA PARTE

# LAS PROPIEDADES CARACTERÍSTICAS

DE LA

# VIDA ESPIRITUAL

# CUARTA PARTE

## LAS PROPIEDADES CARACTERÍSTICAS DE LA VIDA ESPIRITUAL (1)

### § 38. I.—LA INDIVIDUALIDAD

#### A. Ejemplos i discusion

Ya en otro lugar se ha hecho mencion de la gran diversidad de la vida del espíritu; por ejemplo, con respecto a la memoria (§ 11), la fantasía (§ 12), el ánimo (§ 20) i la voluntad (§ 29).

¡Cuán diversas son las facultades naturales de los alumnos de una misma clase! Unos comprenden con facilidad i prontitud, retienen con seguridad i demuestran una aguda intelijencia en todos los ramos; a otros les cuesta grandes trabajos comprender i retener hasta lo mas sencillo. En los sentimientos, unos

(1) No tratándose en esta parte de ninguna otra actividad del alma que las ya mencionadas, nos referiremos aquí principalmente a lo anterior,

se demuestran vivos, muchas veces intranquilos e impetuosos; otros silenciosos i apacibles i algunos mui pobres. En el querer, unos enérjicos, valerosos, constantes; otros altivos i obstinados.

Esta diversidad espiritual va tan allá, que ningun hombre es enteramente igual a otro, como sucede tambien en lo físico. A la propiedad característica de un hombre, por medio de la cual se distingue de los demas, se le da el nombre de *individualidad*. Esta, como ya hemos hecho notar, al hablar de algunas actividades del alma, es parte *nativa natural*, parte *inculcada por la educacion*.

Muchas propiedades características espirituales corresponden no solo a uno o varios individuos, sino tambien a *grupos* enteros, de los cuales vamos a tratar en lijeros rasgos.

Estando la vida del alma sometida a un desarrollo contínuo, ella se configura de diversa manera en cada edad; lo cual se puede observar bien en los miembros de una misma familia i de distintas edades (v. gr, bisabuela, abuela, madre e hija) El niño piensa, siente i aspira de una manera; el adulto de otra.

La gran diversidad, respecto al *temperamento*, ya la hemos visto al hablar del ánimo i de sus especies (§ 20). Allí mismo hemos llamado tambien la atencion a que ámbos *sexos* se diferencian en cuanto a la vida del espíritu.

La historia i la jeografía nos enseñan igualmente que las *razas*, *naciones i tribus*, tambien se distinguen mucho unas de otras en su vida intelectual. ¡Qué gran diferencia hai, por ejemplo, entre los habitantes del Cáucaso i los negros, entre los fantásticos orientales i los occidentales; entre los italianos i los ingleses! Si esta diversidad se hace sentir hasta en los círculos mas reducidos, las *familias*, como lo vemos claramente en los diversos hogares, finalmente el *estado* i la *profesion*, la riqueza i la pobreza, la ocupacion i manera de vivir (alimentacion, vestido, habitacion, descanso etc.), ejercen asimismo una poderosa influencia en la cultura, costumbres i hábitos; en una palabra, en toda la vida espiritual.

Muchas de estas particularidades se observan ya en los niños, i facilitan o dificultan la actividad de los educacionistas.

Nosotros nos alegramos, no sin razon, de la gran variedad de la vida espiritual, de las dotes i fuerzas que en activa competencia se completan i protejen recíprocamente.

### B. Resúmen

1. En cada hombre se forma una *individualidad* determinada. La individualidad es la propiedad característica de cada uno, por medio de la cual se distingue de los demas. Ella descansa, parte en las *disposiciones naturales*, parte en la *educacion i otras influencias*; i es estraordinariamente diversa con respecto a la vida espiritual; esto es, con relacion a la facultad natural, el sentimiento i la voluntad.

2. Muchas de las particularidades características del espíritu corresponden a *grupos* enteros, formados sobre todo por la *edad*, *temperamento*, *sexo*, *oríjen*, *estado*, *vocacion*, *ocupacion i manera de vivir*.

### C. Aplicacion a la educacion

1. El educacionista no debe aprisionar la individualidad, sino, al contrario, preservarla ante una peligrosa parcialidad, desarrollando las buenas disposiciones naturales de la manera mas perfecta posible. Mediante una observacion cuidadosa i un resignado amor, ha de procurar conocer tambien i tratar a cada niño, segun su individualidad. Así, el maestro debe en verdad instruir a todos los alumnos de una clase, segun el mismo plan de estudios; pero no debe exijir demasiado de los débiles, ni tampoco dejar sin ocupacion a los mas fuertes e intelijentes. Asimismo, en la educacion, deben tomarse en cuenta con toda imparcialidad la diversidad de ánimo i la particularidad de la voluntad de los alumnos. La justicia para con todos exije cabalmente la atencion de su individualidad.

2. El debe combatir el orgullo i odio de los diversos estados que ya se observan en los niños, i darles a conocer perfectamente que su valor no depende de la descendencia, estado i profesion, sino de la idoneidad moral, i que, apesar de la gran diferencia, todos están llamados a un fin igual, a la perfeccion moral.

---

## II.—EL DESARROLLO ESPIRITUAL EN LAS DIVERSAS EDADES (1)

### § 39.—RESEÑA: LA EDAD LLAMADA DE LECHE

#### A. Ejemplos i discusion

La vida humana se reparte en tres edades: la *edad juvenil*, desde 1 a 21 años en el sexo femenino i hasta 24 en el masculino; la *edad viril* hasta los 55 años en el sexo femenino i hasta los 60 en el masculino; i la *vejez*.

El tiempo del desarrollo físico i espiritual es la *juventud*, por lo cual vamos a tratarla con alguna detencion.

Se subdivide en cuatro períodos: 1) la *edad de leche* (1.er año); 2) la *edad de la dentadura* (2-7 años), 3) *la edad pueril* (7 a 14 o 16 años), i 4) *la adolescencia* (14-21 años), en el sexo femenino, i 16-24 en el masculino).

1. Con relacion a la vida *física,* el niño recien nacido es sumamente desvalido. No puede ejecutar ningun movimiento voluntario, sentarse, pararse o andar, proporcionarse de ningun

(1) Conforme al objeto del presente testo, solo tratamos del tiempo del desarrollo propiamente tal, o sea de la juventud, tomando en cuenta la vida física solo en aquello que tiene una mui marcada importancia para la vida espiritual i la educacion. Todo lo demas corresponde a la antropolojía i la hijiene.

modo alimento, nada puede hacer en su ayuda; de tal manera que, sin el auxilio de otros, pereceria. Por esta razon se halla bajo la dependencia completa de la madre. Al principio, duerme la mayor parte del tiempo i, siempre que está sano, despierta solo cuando lo escita la necesidad de alimento. Esto lo da a conocer por medio de gritos; i si aquella necesidad ha sido satisfecha, el niño vuelve luego a dormir. De aquí que se diga que la vida del niño, al principio, es una simple «vejetacion» de sueño i comida.

Pero con esto progresa de una manera escelente i se desarrolla mui lijero; se hace no solo mas grande i pesado, sino tambien mas fuerte, i pronto adquiere la fuerza para mover mucho las piernas, brazos i manos, despues la cabeza, mas tarde tambien a levantar la parte superior del cuerpo; a sentarse, dar vuelta, gatear i pararse, desde mediados de esta edad, i, por fin, a andar, al concluir el primer año o principiar el segundo. En este tiempo el niño duerme aun cerca de 16 horas del dia; es decir, está despierto $\frac{1}{3}$ de su vida total.

2. La vida espiritual del niño recien nacido tampoco se halla desarrollada, lo cual ántes se ha espuesto (§ 1).

*a)* Un niño tal como el precedente no tiene todavía conocimiento alguno, no puede comprender aun ninguna representacion ni pensamiento. Empero, con el principio de la vida comienza tambien el *desarrollo del espíritu.* El niño recien nacido tiene ya la facultad de *sensacion*, pues llora o grita por hambre, calor, frio o presion. Las sensaciones, al principio indeterminadas, se convierten en *percepciones* (véase § 5). Mas tarde, el niño distingue tambien las *formas* de los objetos: redondo, esquinado, largo, ancho, i sus *colores.* Quiere tocar todo lo que ve para estar mas seguro de la sensacion. Llega a distinguir los *tonos* o *sonidos*, i se tranquiliza por medio del canto. De igual manera se desarrollan tambien los demas sentidos i así el niño percibe poco a poco hasta las diferencias mas finas (v. gr., tibio i fresco).

Despues el niño contempla con agrado los objetos de su alrededor, especialmente los de colores brillantes, como jugue-

tes, flores; mas tarde cuadros i figuras. De este modo arriba a las intuiciones. Estas, ya en la misma edad de leche, conducen a *representaciones* i a su *reproduccion* respectiva, sobre todo en la forma de *reconocimiento*. Cuando el niño divisa a la madre, al padre, a uno de los hermanos, se rie i ejecuta alegres movimientos, en lo que podemos ver que él se *acuerda* de ellos. Se alegra igualmente, cuando ve venir a álguien, trayendo la mamadera con leche, indicando así que se reproduce su representacion del goce por la leche.

*b)* En la vida del sentimiento se nos presentan, ante todo, los sentimientos *sensitivos*, como por ejemplo los deseos de satisfacere, el disgusto por la sed. Pero tan pronto como el niño alcanza a las intuiciones i representaciones, se le despiertan tambien sentimientos *mas elevados*, como el *amor* hácia la madre i demas miembros de la familia. Cuando la madre le habla, le canta o solo se le acerca, se tranquiliza. Demuestra placer por la entretencion, los objetos pintorescos, colores claros i tonos suaves; manifiesta tambien dependencia hácia los padres, principalmente hácia la madre; buen querer, cuando da, v. gr., algo a los hermanos, o alegrarse cuando éstos se alegran; compasion, al ponerse triste cuando los ve tristes; pero desaficcion i miedo, v. gr., al frente de personas estrañas; envidia i celo, cuando, por ejemplo, la madre toma en su regazo a otro niño; cólera, cuando uno no quiere hacerle lo que desea. Los sentimientos, i con éstos tambien las disposiciones, se cambian mui rápidamente (véase sobre esto el § 20*)*.

*c*) La *voluntad* del niño de leche se manifiesta primero en el *instinto*, al principio en el de alimentacion, despues en el de movimiento, mas tarde en el de imitacion, etc. Tan pronto como el niño posee representaciones, los instintos se convierten en *deseos*. Estos se presentan de una manera resuelta, dominante.

El niño se hace intranquilo, impaciente i grita, cuando desea un objeto (v. gr. una fruta, un juguete) o quiere que lo lleven en los brazos i no obtiene lo que pide. Este capricho del niño es todavía natural a esta edad, porque no tiene dominio alguno sobre sus representaciones o instintos. De aquí que los de-

seos pueden ser cambiados, con solo ofrecer al niño otras impresiones, intuiciones i representaciones (llamarle a otros pensamientos), por ejemplo, mostrándole o cantándole algo.

### B. Resúmen

La *edad de leche* dura desde el nacimiento hasta la denticion, i comprende, en consecuencia, el primer año de vida. Es el tiempo del mayor desvalimiento, pues el niño no puede tomar alimento voluntariamente, ni andar o hablar; pero es tambien la época del desarrollo mas rápido, tanto del cuerpo como del espíritu.

En la *vida del conocimiento* el niño arriba de las sensaciones, al principio indeterminadas, a percepciones, intuiciones i representaciones; en la *del sentimiento*, a los sentimientos sensitivos, los únicos dominantes al principio, a los sentimientos mas elevados que provienen de la ocupacion espiritual con las cosas, tambien a los de amor i dependencia, de complacencia i compasion; pero asimismo del temor, de la envidia i de la cólera. En la *vida de la voluntad*, de los instintos inconcientes a los deseos claramente determinados.

### C. Aplicacion a la educacion

1. Siendo todavía mui delicada la vida *física* i teniendo el primer desarrollo la mayor importancia para el posterior, aquella vida necesita del *cuidado* i atencion mas solícitos; pero tambien de la fortificacion gradual i sensata. Con tal objeto, se cuidará por una *alimentacion* conveniente (leche), un *aseo* constante del cuerpo, de la cama i del vestido (mediante el lavado i baños frecuentes), un aire puro i un *movimiento* natural (¡ninguna ligadura ni sacudimiento desatinado!)

2. La vida *espiritual* se ha de despertar i desarrollar, haciendo que el niño contemple objetos convenientes i oiga palabras afables i dulces melodías. Para cultivar sus *sentimientos*, se debe

tratar al niño con cariño i dulzura i no escitarlo, v. gr., a la cólera i envidia.

Ya desde esta época es mui importante i necesario influir en la voluntad del niño, privándole resueltamente de lo que no debe tener, haciendo que no se cambie de disposicion o jenio por llanto alguno, i reprimiendo, mediante otras impresiones, los instintos i deseos perniciosos.

Desde el principio, el educador atenderá particularmente a una buena *costumbre* del niño, al órden, a la seguridad (por ejemplo en la alimentacion), limpieza, etc., i preservará a éste de los *malos hábitos*, que podria contraer, alimentándolo en horas importunas, meciéndolo o condescendiendo demasiado con él.

En la educacion del pequeño infante, la *madre* encuentra su tarea mas hermosa i su recompensa mas feliz.

## § 40.—LA EDAD DE LOS DIENTES LLAMADOS DE LECHE

### A. Ejemplos i discusion

1. En esta edad, el desarrollo *físico* conduce al niño a una espontaneidad e independencia mucho mayor, pues ya en su principio aprende a andar, haciéndose, con ésto, apto para los movimientos, juegos i ocupaciones mas variadas. La respiracion, circulacion de la sangre i dijestion, se hacen mas vigorosas i los huesos i músculos mas fuertes; por su gran flexibilidad el niño no puede todavía sentarse o pararse por largo tiempo, ni tampoco trabajar, en el sentido propio de la palabra.

La duracion del sueño diario se disminuye poco a poco de 16 a 10 horas.

2. En la vida *espiritual* el niño llega asimismo a una mayor espontaneidad.

*a)* La *vida del pensar* en esta edad consiste en que el niño vive por completo de las *intuiciones* i *representaciones* frescas i en que procura con empeño aumentar el número de

sus representaciones, lo cual se observa en la proverbial *curiosidad* (que mas tarde se convierte en las ánsias de saber mucho), en el gran *gusto por los cuadros* i en ese incesante *preguntar,* i en que las conversaciones i juegos *reproducen* las representaciones adquiridas, convirtiéndolas en *cuadros* de *fantasía.*

En esta edad es cuando la fantasía ya se demuestra con vivacidad estraordinaria, fantasía que se nota particularmente en los *juegos*, *cuentos* i *narraciones* (gusto por los cuentos i fábulas) (véase § 12). Los niños pueden hacerse tambien tímidos con facilidad, a causa de su viva fantasía i mucha credulidad.

*b)* El niño progresa mucho en su desarrollo espiritual por medio del lenguaje, cuyo aprendizaje comienza al principio de esta edad.

Primero habla solo *nombres* aislados; papá, mamá i los nombres de los hermanos; tambien algunos comunes, como pan, leche, mesa, con lo cual espresa un pensamiento entero: «Esto es pan, es leche, etc.» Despues liga el *adjetivo* predicativo con el sustantivo, por ejemplo, «querida mama» «buena leche»; mas tarde sigue el verbo, primero solo en infinitivo; despues pone el *pronombre,* etc. Ya en el tercer año, el niño puede espresar a su manera sus representaciones i pensamientos con facilidad.

*c)* La *vida del sentimiento* del niño depende en esta edad del alrededor (hombres i cosas). Allí donde éste es puro i sano, los sentimientos elevados del niño se desarrollan siempre mas i mas hermosos. Los sentimientos *estéticos,* por ejemplo, se demuestran en el gusto del niño por las flores i cuadros; los *morales* en la *conciencia* que poco a poco se le despierta, los *relijiosos* en la devocion con que reza i oye hablar de Dios.

Con respecto a la voluntad, se presentan en esta época junto al instinto de imitacion mencionado en la edad anterior, instintos, deseos e inclinaciones mas variados i elevados, particularmente el *instinto social* o de *sociabilidad.* El niño ama, sobre todo, la sociedad de otros niños, para jugar con ellos. Sus deseos se hacen mas juiciosos, por decirlo así, i por las órdenes

e instrucciones de sus padres, como por su propia esperiencia, llega tambien a una voluntad mas *intelijente*, aunque la voluntad natural todavía domina. Asimismo los principios de la voluntad razonable se demuestran al abandonar el niño algunas cosas, porque ha llegado a conocer que son malas (v. gr. apropiarse de algo ajeno), al hacer con gusto el bien a los demas i al manifestarle afabilidad.

La ocupacion, en esta edad, consiste principalmente en el juego. Todo cuanto toma i ve es para el niño un juguete.

El niño, empero, quiere tambien hacerse útil i procura conducir esto o aquello, ayudar a poner la mesa o a vestirse i desvestirse, o a ejecutar pequeños mandados.

### B. Resúmen

La *edad de los dientes de leche* dura desde la denticion hasta la mudanza de los dientes (2-7 años), i conduce al niño a una mayor *espontaneidad* e *independencia*, que se hace posible por la aptitud de *mascar*, *andar* i *hablar*, i que en el juego se manifiesta por el múltiple ejercicio de las fuerzas físicas i espirituales; es la *época del juego*.

### C. Aplicacion a la educacion

1. En esta edad el *cuidado del cuerpo* exije tambien gran atencion. El desarrollo corporal en la presente edad ha de ser promovida por los medios mencionados ya en la edad de leche, por juegos, paseos i toda clase de ocupaciones i mandados fáciles, pero en todo esto no se ha de olvidar el débil organismo. El trabajo, propiamente tal, es todavía perjudicial en esta edad.

2. A fin de desarrollar el conocimiento del niño, los padres deben proporcionarle *intuiciones variadas* (de la naturaleza i del arte), ocuparse con él en las cosas de la naturaleza i de la casa, i *contestar afablemente a sus preguntas*, ofrecerle *juguetes convenientes* (§ 12) i *narraciones* apropiadas a la cultura de la fantasía. Todo *aprendizaje*, propiamente dicho, sea en la casa o en la

escuela, es inconveniente en esta época; porque el cerebro no está todavía bastante desarrollado para un esfuerzo semejante (véase § 3). Cuando el niño aprenda a hablar, se le debe dejar espresarse solo, a su manera, pero cuídese entónces tambien, de que no lo haga demasiado infantil; el niño, al contrario, debe oir hablar siempre correctamente; entónces imitará bien pronto lo correcto.

En el desarrollo de los sentimientos, como en la cultura de la voluntad, es de suma importancia el ejemplo de los padres i del alrededor completo; del lenguaje i la accion de los adultos i de sus compañeros de juego. Ya en esta edad el niño debe acostumbrarse al órden (v. gr, con sus juguetes i vestidos), a la limpieza, vergüenza, probidad, veracidad, aptitud servicial i obediencia; la envidia, venganza, desobediencia se han de combatir con seriedad i con amor. A esto conduce sobre todo la adquisicion de la costumbre moral por *ejemplo*, el mandamiento, la prohibicion i el mantenimiento *consecuente* en esto, así como la *entretencion* i *ocupacion* convenientes por cuyo medio el niño se preserva mejor de los malos antojos i faltas.

## § 41.—LA EDAD PUERIL

### A. Ejemplos i discusion

1. El desarrollo físico se efectúa en esta edad con mas regularidad que en el período anterior i siguiente, por lo que la mortalidad es tambien menor. El cuerpo se hace mas delgado, fuerte i ájil, apto para el *trabajo*.

Con la mudanza de los dientes, el *cerebro* alcanza su formacion cuantitativa.

2. El desarrollo espiritual se halla determinado, principalmente, por medio del *trabajo*, el *aprendizaje*. De aquí es que con esta edad comience la *escuela*.

El *conocimiento* es enriquecido por medio de una amplificacion constante del círculo de *intuicion* i *representacion*. Mas o ménos a mediados de esta edad, la memoria alcanza a su ma-

yor grado de desarrollo (véase § 11). La influencia de la *intelijencia* en la *fantasía* se hace sentir mas (véase § 12).

La *voluntad* natural va desapareciendo i la *intelijente* se hace notar mas i mas.

En esta época es cuando se marca la diferencia intelectual de los sexos, sobre lo cual hablaremos mas tarde.

### B. Resúmen

La *edad pueril*, que dura desde el cambio de los dientes hasta el principio de la madurez, es la época propiamente dicha del aprendizaje, tanto con respecto a la consecucion de conocimientos como de habilidades i aptitudes corporales; pues los órganos, por una parte, se hallan desarrollados de manera tal, que pueden resistir al trabajo corporal i espiritual; por otra, sin embargo, tan blandos i flexibles que el aprendizaje i el ejercicio se hacen mas fáciles. Este período es la edad de escuela obligatoria.

### C. Aplicacion a la educacion

La tarea de la educacion, en la que toman parte en este tiempo la familia, la escuela i tambien la iglesia, consiste:

1. En ejercitar las fuerzas *físicas* por medio de una actividad proporcionada, preservándolas de todo esfuerzo perjudicial (físico i espiritual).

2. En cultivar de una manera jeneral i armónica las fuerzas *espirituales*, de modo que la *intuicion* i la *representacion* ganen un material copioso (véanse los §§ 8-10); la memoria sea suficientemente ejercitada en materias importantes i comprendidas; pero no a espensas del ánimo, de la fantasía i de la intelijencia (véase el § 11); la *fantasía* obtenga el alimento correspondiente a cada uno de los grados de desarrollo (véase el § 12); la *intelijencia, razon* (véase el § 16) i *sentimiento* (véase § 20 ff), no se perjudiquen unas a otras, i la voluntad, débil aun, se fortifique en el ejercicio de la libre obediencia por medio de la ense-

ñanza i una disciplina séria i afable, aprendiendo el educando a practicar, de este modo, lo bueno por impulso propio.

3. En conservar el mayor tiempo posible el sér infantil, inocente i libre de preocupaciones.

## § 42.—LA ADOLESCENCIA

### A. Ejemplos i discusion

1. El desenvolvimiento *físico* llega a su fin. Los huesos toman su forma estable i todos los órganos su proporcion permanente. Las facciones de la cara, la espresion entera, adquieren igualmente una fisonomía duradera i firme.

2. El desarrollo *espiritual* demarca la espresion distintiva de la *individualidad.*

Esta edad se distingue por la vivacidad i revuelo de la *fantasía,* del *pensar ideal* i calor de los sentimientos (estéticos, morales, simpáticos i relijiosos); por esto tambien es la época de los *ideales,* la época en la cual se traban *amistades* duraderas, se cuida el arte, la ciencia i sociabilidad en *sociedades* (el canto, la jimnástica, etc.), i se hacen con frecuencia algunos ensayos poéticos propios; pero muchas veces sucede tambien que es el tiempo de proyectos i sueños fantásticos i de libertades, desenfrenos o estravagancias incultas.

La idealidad fomenta, fortifica i eleva tambien la *voluntad.* Verdad es que la *sensibilidad,* que se presenta con fuerza, escita con frecuencia a un combate tenaz contra el *espíritu,* pero los ideales i la verdadera relijiosidad protejen contra lo inculto, ordinario e inmoral, conduciendo mediante ellos, a la cultura del *carácter.*

Lleno del *impulso de libertad,* el adolescente quiere tambien realizar sus ideales, por lo cual entra muchas veces en combate con la realidad, cae en desaliento a causa de amargas desilusiones; pero mediante esperiencias, aun mas maduras, mediante nuevo ánimo, lleva lo proyectado a la victoria.

### B. Resúmen

La adolescencia es la época de la madurez corporal i espiritual; de la frescura i fuerza; del entusiasmo i de la idealidad; pero tambien del sesgo, si así podemos decir, i del desencanto.

### C. Aplicacion a la educacion

En este tiempo, la educacion no está en manera alguna terminada; al contrario, ella es aun de una importancia capital i determinante, por encontrarse el hombre entónces en el punto mas culminante de su vida. Verdad es que en esta época se concluye la educacion *escolar*; pero tanto los padres como sus representantes deben dirijir a sus hijos e hijas convijilancia sabia, siempre mas i mas libre, aconsejándolos cariñosamente, de modo que se preserven de las tentaciones i peligros de esta edad. No disipen su fuerza juvenil i su tiempo en cosas sensitivas, en burlas tontas o en sueños i fruslerías inútiles; no pierdan el ánimo al salirles fallidas ciertas esperanzas i no dejen apagar el noble fuego de la inspiracion i del ardor por la gloria, sino que se esfuercen, empleando todas las fuerzas, en fines i alcancen así, siempre mas i mas, la verdadera libertad i la *propia educacion*, haciéndose, por medio de una *eleccion exacta de su vocacion,* miembros útiles de la sociedad humana.

---

### Apéndice sobre la edad viril i la vejez

La edad viril es el tiempo de la madurez, de la perseverancia, de la enerjía o vigor corporal i espiritual. Por esto es ella la época de la *acccion* constante en los círculos profesionales respectivos, como en la comuna, el estado i las empresas de interes público.

La *vejez* es la época en que decaen las fuerzas físicas, disminuyéndose entónces la intelijencia solo en algunas de sus

partes (v. gr., la memoria), miéntras en otras permanece sin debilitarse, elevándose a la sabiduría por medio de la reflexion, tranquilidad i claridad objetiva.

En la edad viril i la vejez, se manifiestan los *frutos* de la educacion. Es el tiempo de la *cosecha*, la juventud el de la *siembra*.

## § 43. III.—LOS TEMPERAMENTOS (1)

### A. Ejemplos i discusion

1. *Definicion i especies* de temperamentos.—Segun los antiguos, se distinguen jeneralmente los cuatro *temperamentos* siguientes:

*a) El temperamento colérico.*—Moises se manifiesta *colérico*, por cuanto sus sentimientos, su compasion para con sus esclavizados compatriotas, i su indignacion hácia sus opresores eran fácilmente escitados, se llevaban con rapidez a efectos, v. gr., cuando mató al ejipcio, ayudó a las hijas de Jetró, despedazó las tablas de la lei, etc. Otros ejemplos de este temperamento presentan Alejandro el Grande, Napoleon I, César, i, en jeneral, muchos de los antiguos romanos.

El colérico tiene un ánimo fácilmente escitable; es ardiente en el amor i odio; animado de un fuerte instinto de independencia, de voluntad resuelta, fuerte i constante, inclinado al deseo del honor, fama i señorío, a la falta de miramiento, a la presuncion; de constitucion física fuerte, pero lijera, i de vista aguda; es pronto pero seguro en el andar i hablar.

(1) Tratamos brevemente aquí de los temperamentos, porque ya, en otros capítulos, se ha hablado con frecuencia de los caractéres psíquicos, v. gr., al tratar las diversas especies del ánimo. Tambien porque, haciéndolo mas detalladamente, se incurre con facilidad en vaguedades i se llega a afirmaciones i conclusiones inexactas, como sucede especialmente con las cualidades físicas, cuando, por ejemplo, se da gran importancia al valor del pelo, de los ojos, de la piel, a la forma de la nariz, etc.

Este temperamento podemos observarlo en los niños que demuestran gran vivacidad i fuerte instinto de actividad, en la escitacion i fuerza de sus nervios i músculos; se contrarian fácilmente en esto, i pronto se alteran consigo mismos, pero son francos i discretos. Sin embargo, este temperamento se manifiesta, principalmente, en la edad viril.

En consecuencia, el temperamento colérico se distingue por una fuerte escitacion i espontaneidad.

*b*) *El temperamento sanguíneo.*— *Sanguíneos* eran los antiguos atenienses, que siempre aspiraban a lo nuevo i cambiaban lijeramente su estimacion hácia sus capitanes i hombres de estado, así como su dependencia para con un gobierno. Una cosa semejante se puede decir de los franceses. Un representante de este temperamento es tambien el apóstol San Pedro, que era mui sensible a todas las impresiones i se escitaba fácilmente al amor i a la ira (v. gr., su declaracion, su juramento de fidelidad, su conducta en Jethsemaní); pero que no era constante i firme (su negacion). Con frecuencia encontramos este temperamento en naturalezas artistas.

El sanguíneo se distingue por una gran sensibilidad para todas las impresiones; por una fácil comprension i viva fantasía, con lo cual, empero, se halla unida tambien una falta en el pensar agudo i juicio tranquilo i fundamental. Su ánimo es fácilmente escitado al placer como al dolor; a la risa como al llanto. Se irrita, pero pronto tambien vuelve a apaciguarse; muchas veces alegre hasta la inconsideracion, pero variable en sus disposiciones; amable en el trato, tiene un buen corazon i es capaz de grandes hechos; pero le falta constancia i persistencia. La espontaneidad es, pues, mas débil que la escitacion. A esto corresponde tambien su compostura esterior; la constitucion física es lijera, el paso liviano, con frecuencia rápido, el lenguaje vivo. El sanguíneo tiene talento para las bellas artes i gran habilidad para los trabajos de mucho gusto.

En los niños se manifiesta con mas frecuencia este temperamento, siéndoles natural, por decirlo así; pero en unos predomina mas que en otros. Muchos se distinguen por la vivacidad

i fácil comprension, pero tambien por una inconstancia, desatencion i por cierta lijereza.

*c*) *El temperamento melancólico.*—Los ingleses son designados como *melancólicos.* El melancólico no toma con prontitud las nuevas impresiones; se entrega mas a sus pensamientos i es inclinado a un profundo pensar i especulacion. Su ánimo parece indiferente hácia el mundo esterior; pero encierra en sí una vida profunda de sentimiento. Ama lo patético, sombrío, triste. Los melancólicos son con frecuencia naturalezas profundamente relijiosas. En los niños mas jóvenes se ve con rareza este temperamento; pero con frecuencia en los mayores i tambien en los adolescentes que se entregan solos a sus propios pensamientos. En jeneral, este temperamento se manifiesta mas en la edad madura. El melancólico en su interior es lento i medido, pero no perezoso.

*d*) *El temperamento flemático.*—En todas partes hai flemáticos, particularmente en los paises septentrionales, como Holanda. El flemático es lento en andar i hablar; en comprender i aprender; pero piensa con claridad i medita de una manera tranquila, no se escita con facilidad; no toma determinaciones con lijereza; es reflexivo en sus acciones; en sus sentimientos, inclinaciones i aspiraciones se muestra tenaz, paciente, fiel i concienzudo, i en su compostura esterior es aseado i amigo del órden. Su tranquilidad puede dejenerar fácilmente en pereza, indiferencia i falta de sentimiento o dureza. Es apropiado para toda clase de trabajos que exijen reflexion i constancia. Entre los niños se pueden encontrar ya muchas veces naturalezas flemáticas que muestran una reducida sensibilidad i volubilidad; son tardíos en pensar, hablar i obrar, i necesitan siempre de una escitacion o impulso.

Estos cuatro temperamentos no se les observa solos, aislados uno de otro, sino mezclados de la manera mas diversa. Verdad es que puede dominar un temperamento en algunas naciones i edades; pero, sin embargo, en todas partes los encontramos en sus gradaciones mas variadas. Segun el § 38, cada hombre tiene un temperamento particular.

El temperamento descansa en disposiciones físicas i espirituales determinadas, i es capaz de un desarrollo gradual, como puede verse en la comparacion de los niños i los adultos.

2. *Importancia* de los temperamentos.—En cualquier sentido, ninguno de los temperamentos merece preferencia ante los demas; cada uno de ellos tiene sus ventajas i sus desventajas i necesita de educacion i de ennoblecimiento. El colérico es enérjico; el sanguíneo alegre i amable; el melancólico meditabundo; el flemático tranquilo i fiel; pero el colérico puede hacerse pasionista i desconsiderado; el sanguíneo lijero i superficial; el melancólico triste; el flemático indiferente i perezoso. En cada temperamento puede hacerse posible una verdadera moralidad.

## B. Resúmen

1. Definicion i especies de temperamentos. El temperamento consiste en la *especie i fuerza de la escitacion i de la espontaneidad de un hombre.* Se halla determinado por la índole característica del organismo humano i de las esposiciones espirituales, i en la relacion mas íntima, principalmente con la vida del sentimiento.

Segun la fuerza o debilidad de la *escitacion* i de la *espontaneidad*, se distinguen cuatro temperamentos principales:

*a)* El *colérico* con una fuerte escitacion i fuerte espontaneidad;

*b)* el *sanguíneo*, con una fuerte escitacion i débil espontaneidad;

*c)* El *melancólico*, con una escitacion débil i fuerte espontaneidad;

*d)* El *flemático*, con una débil escitacion i débil espontaneidad.

Sin embargo, estos temperamentos se presentan mezclados de la manera mas variada, aunque en una nacion o en una edad puede, en verdad, dominar uno de ellos. Cada hombre tiene un temperamento particular.

*e) Importancia* del temperamento. En ningun sentido se ha de preferir un temperamento a los otros, pues cada uno de ellos tiene sus ventajas, i sus aspectos peligrosos. En cada temperamento el hombre es apto para la mayor perfeccion Para el espíritu libre, el temperamento es solo la materia que tiene que configurar.

### C. Aplicacion a la educacion

La educacion debe cuidar de desarrollar los lados buenos de los temperamentos; pero combatir las deformidades o interrupciones; en esto debe atender tambien a la *individualidad* de los niños.

El temperamento no puede ni debe ser oprimido, sino solo cultivado de una manera correcta. El maestro no debe preferir, por ejemplo aquellos niños cuyo temperamento le es personalmente agradable, como las naturalezas vivas o las silenciosas, sino cuidarlos a todos allí donde es necesario, refrenando a los vivos, animando i escitando a los silenciosos, a fin de conducirlos a la perfeccion.

## § 44. IV.—LAS DIFERENCIAS ESPIRITUALES DE LOS SEXOS

### A. Ejemplos i discusion

La diferencia intelectual de los sexos podemos reconocerla en diversos ejemplos.

En el sexo femenino predomina mas la *escitacion* i *sensibilidad*; en el masculino mas la *espontaneidad*; en el primero el sentimiento i la fantasía; en el último el pensar i la voluntad. La mujer es grande en la paciencia; el hombre en el hecho; en los juicios i accion la mujer se apoya en el sentimiento inmediato i fino tacto; el hombre en fundamentos de la intelijencia;

el hombre se dedica a la obra del mundo i a la actividad en la vida pública; la mujer a la obra dichosa del estrecho círculo de la familia. «El hombre aspira a la libertad, la mujer a la costumbre.»

La diferencia psíquica de los sexos, que en la niñez es mas reducida, se configura poco a poco en la edad pueril, pero alcanza su mayor desarrollo en la edad viril.

La diferencia espiritual de los niños i niñas, se manifiesta en la actividad de su intelijencia, sentimiento i voluntad; en su diverso proceder con respecto a cada uno de los objetos de aprendizaje; en sus inclinaciones i su conducta. El niño tiene mas placer por el pensar intelijente, miéntras que la niña se entrega con mayor fuerza a la vida intuitiva i representativa, razon por la cual los niños muchas veces se sobreponen a las niñas, por ejemplo, en las demostraciones matemáticas; éstas a aquéllos en la comprension de poesías i en la composicion libre. En el niño se forma mas el sentido por lo sublime, lo patético; en la niña por lo agradable, dulce; en el niño el sentimiento de rectitud i dignidad;en la niña la simpatía, el sentido por la equidad, tino o buen tono i decoro; en el niño la avidez de gloria i la inclinacion a movimientos airosos o agrestes, en la niña el gusto en la accion silenciosa dentro de un estrecho círculo.

Al frente del maestro, los niños i niñas se presentan tambien en relacion diversa. El niño contempla en el maestro la autoridad; la niña, al contrario, al amigo apreciado i preferente; aquél obedece mas por inspeccion, ésta por inclinacion.

Ningun sexo se halla mas arriba que el otro; ámbos tienen sus superioridades i sus debilidades. La superioridad del sexo masculino está en la fuerza o enerjía de la voluntad, su peligro en el capricho u obstinacion; la superioridad del femenino en la injeniosidad armónica del ánimo, su peligro en la escitacion i sensibilidad demasiado grandes. Ambas cosas se observan ya en la época de la escuela.

Cada uno de los sexos es apto i está llamado a patentizar el ideal mas elevado de la humanidad.

### B. Resúmen

La diferencia espiritual de ámbos sexos se forma poco a poco en la edad pueril; pero alcanza a su mayor manifestacion en la viril. En el sexo masculino predominan mas el pensar intelijente, la voluntad i la espontaneidad, en el femenino la comprension de lo individual e inmediato por la directa intuicion i representacion, la injeniosidad armónica del espíritu i el sentido por el obrar tranquilo dentro de un estrecho círculo.

Ambos tienen sus preeminencias i sus debilidades, i son igualmente aptos i llamados a la perfeccion moral.

### C. Aplicacion a la educacion

Hasta en la edad pueril, la educacion de ámbos sexos se halla principalmente en las manos de la madre; mas tarde entra tambien la cooperacion del padre, sobre todo en la educacion de los hombres. Empero, la influencia estraordinaria i benéfica de la madre en el niño i el jóven debe hacerse sentir tambien hasta el fin de la educacion.

En la escuela pública, niños i niñas pueden mui bien ser instruidos juntamente: 1.° porque la diferencia psicolójica de ellos no es todavía tan grande, i 2.° porque la escuela pública tiene que proporcionar solo la cultura necesaria a todos los hombres. Una separacion absoluta de los sexos puede tener hasta consecuencias perniciosas.

Para los primeros años escolares son mui apropiadas las maestras; para los grados superiores son necesarios los maestros. En los grados escolares mas superiores debe tomarse mas en cuenta la diferencia de los sexos.

Si bien es verdad que en la escuela pública, por lo jeneral, los niños i niñas han de ser instruidos igualmente, sin embargo no se les ha de tratar de igual manera; al maestro se recomienda mui en especial el cuidado mas grande en la educacion de las niñas. Presérvese a la niña cuidadosamente, ante todo,

de lo inculto, ordinario e impropio, a fin de que su fantasía i ánimo se conserven puros i no sea herida su delicadeza; en la compostura, conducta i lenguaje, demuéstrese decencia i tacto i léjos de toda crítica i juego femenino, poco varonil; trate a la niña siempre con cariño i dulzura; evite ante ella toda espresion áspera i el castigo corporal; procure mantener el verdadero respeto i una firme confianza, por medio de lo cual se la podrá guiar con mayor facilidad.

FIN

# TABLA DE MATERIAS


| | Pájs. |
|---|---|
| Bases del certámen pedagójico de 1893..... | V |
| Obras premiadas i adoptadas..... ..... | IX |
| Informes sobre la obra..... | XI |
| E. Martig..... | XX |
| Prólogo..... | XXVII |


## INTRODUCCION


| | |
|---|---|
| § 1. Objeto de la Psicolojía..... | 3 |
| § 2. Fuentes del conocimiento del alma..... | 6 |
| § 3. El cerebro i los nervios, como órganos de la vida espiritual..... | 8 |
| § 4. Las facultades principales del alma i division de la Psicolojía..... | 11 |

Pájs.

PRIMERA PARTE

## El conocimiento

§ 5. Sensacion i percepcion.
A Ejemplos i discusion..... 17
B. Resúmen..... 22
C. Aplicacion a la educacion..... 26
§ 6. Ilusion i alucinacion.
A. Ejemplos i discusion..... 27
B. Resúmen..... 28
C. Aplicacion a la educacion..... 28
§ 7. Costumbre de sentir. Embotamiento i sensibilidad.
A. Ejemplos i discusion..... 29
B. Resúmen..... 30
C. Aplicacion a la educacion..... 30
§ 8. La intuicion.
A. Ejemplos i discusion..... 31
B. Resúmen..... 36
C. Aplicacion a la educacion..... 37
§ 9. Las representaciones; sus relaciones i sus especies.
A. Ejemplos i tratamiento..... 40
B. Resúmen..... 46
C. Aplicacion a la educacion..... 47
§ 10. Retroceso i reproduccion de las representaciones.
A. Ejemplos i tratamiento.
I. El retroceso de las representaciones del conocimiento..... 48

Pájs.

II. Reproduccion de las representaciones.
1. Procedencia i definicion..... 49
2. La asociacion..... 52
3. Especies de reproduccion..... 57
4. Condiciones de una fácil reproduccion... 58
5. Importancia de la reproduccion para la vida del espíritu..... 60

B. Resúmen.
I. Retroceso de las reproducciones de la memoria..... 63
II. La reproduccion.
1. Definicion i orijen de la reproduccion... 63
2. La asociacion..... 64
3. Especies de reproduccion..... 64
4. Condiciones de una fácil reproduccion... 64
5. Importancia de la reproduccion..... 65

C. Aplicacion a la educacion..... 65

§ 11. La memoria.
A. Ejemplos i tratamiento.
1. Definicion de la memoria..... 68
2. Condiciones de la memoria..... 69
3. Impresion de la memoria..... 69
4. Desarrollo de la memoria..... 73
5. Importancia de la memoria..... 74

B. Resúmen.
1. Definicion..... 76
2. Condiciones de una buena memoria..... 76
3. Impregnacion de la memoria..... 76
4. Desarrollo de la memoria..... 77
5. Importancia..... 77

C. Aplicacion a la educacion.

Pájs.

1. Con relacion al tiempo..... 77
2. Con relacion a la medida o cantidad... 78
3. Con respecto a la materia memorativa.. 78
4. Con relacion a la especie de impresion.. 78
5. La repeticion..... 79

§ 12. La fantasía.

A. Ejemplos i discusion.

1. Procedencia i definicion de las imájenes de la fantasía..... 79
2. Materia i forma de las imájenes de la fantasía..... 81
3. Diversidad de la fantasía..... 83
4. Influencias de la fantasía en la vida del espíritu..... 85

B. Resúmen.

1. Oríjen i definicion de las imájenes de la fansía..... 87
2. Materia i forma de la fantasía..... 88
3. Diversidad de la fantasía..... 88
4. Influencia en la vida total del espíritu. 89

C. Aplicacion a la educacion.

1. La fuerza (esterior i moral) en todo aquello que pudiera herir al ojo i al oido del niño..... 89
2. El juego con objetos con otros niños..... 90
3. Las materias apropiadas a la enseñanza 90

§ 13. El Concepto.

A. Ejemplos i discusion.

1. Oríjen i definicion del concepto..... 92
2. Contenido i estension del concepto..... 94

Pájs.

3. Especies de conceptos (segun su estension)..... 95
4. Division o determinacion de la estension 96
5. Esplicacion del concepto o definicion.... 97

B. Resúmen.

1. Oríjen i definicion del concepto..... 98
2. Contenido i estension del concepto.. ... 98
3. Especies..... 98
4. La estension de un concepto es determinada por la division..... 99
5. La esplicacion de un concepto o la definicion determina su contenido..... 99

C. Aplicacion a la educacion..... 99

§ 14. El juicio.

A. Ejemplos i discusion.

1. Oríjen i definicion del juicio..... 101
2. Los miembros i la espresion idiomática del juicio..... 101
3. Especies de juicios ..... 102

B. Resúmen.

1. Oríjen i definicion del juicio... ..... 102
2. Los miembros i la espresion idiomática del juicio..... 103
3. Las especies del juicio..... 103

C. Aplicacion a la educacion.

1. El niño ha de ser impulsado i dirijido a juzgar, a formar juicios..... 103
2. Se ha de guiar al niño a la espontaneidad o independencia en los juicios..... 103
3. Procedimiento..... 104
4. Modo de espresar los juicios..... 104

Pájs.

§ 15. La conclusion.
A. Ejemplos i discusion.
1. Oríjen i definicion de la conclusion..... 105
2. Especies de conclusiones..... 106
3. Importancia de la conclusion..... 111
B. Resúmen.
1. Procedencia i definicion de la conclusion 111
2. Especies de conclusiones..... 112
3. Importancia de la conclusion..... 113
C. Aplicacion a la educacion..... 113
§ 16. Intelijencia i razon.
1. Definicion de intelijencia i razon..... 114
2. Importancia de la intelijencia i de la razon 114
B. Resúmen.
1. Definicion de la intelijencia i razon (concepto e idea)..... 117
2. Importancia de la intelijencia i de la razon para la vida espiritual..... 117
C. Aplicacion a la educacion..... 118
§ 17. El interes i la apercepcion.
A. Ejemplos i discusion.
1. Definicion i procedencia del interes.... 120
2. Importancia del interes..... 121
3. La apercepcion..... 122
4. Importancia de la apercepcion..... 122
B. Resúmen..... 124
C. Aplicacion a la educacion..... 125
§ 18. La atencion.
A. Ejemplos i tratamiento.
1. Procedimiento i definicion de la atencion 126
2. Importancia de la atencion..... 131

Pájs.

B. Resúmen.
1. Procedencia i definicion..... 132
2. Importancia..... 134
C. Aplicacion a la educacion.
I. Buena instruccion..... 134
II. Buen órden i disciplina.. ..... 136
§ 19. Ojeada retrospectiva del desarrollo de la vida del conocimiento.
A. Ejemplos i discusion..... 137
B. Resúmen ..... 138
C. Aplicacion a la educacion ..... 139

SEGUNDA PARTE

**El sentimiento (el sentir)**

§ 19. Sentimiento, disposicion i ánimo.
A. Ejemplos i discusion.
1. Procedencia i definicion del sentimiento 143
2. La disposicion..... 148
3. El ánimo..... 149
4. Importancia de los sentimientos, de las disposiciones i del ánimo..... 151
B. Resúmen..... 153
C. Aplicacion a la educacion.
I. Fines de la cultura del ánimo..... 154
II. Factores de la cultura del ánimo..... 157
§ 21. Division de los sentimientos.
A. Ejemplos i discusion.
1. El tono..... 158
2. Duracion i fuerza de los sentimientos... 160

Pájs

3. Los sentimientos, respecto al contenido o causa..... 162
B. Resúmen.
1. Sentimientos agradables o desagradables..... 162
2. Su division, en cuanto a su duracion i fuerza..... 163
3. Su division en cuanto a su causa..... 163
C. Aplicacion a la educacion..... 163
§ 22. Los sentimientos sensitivos.
A. Ejemplos i discusion..... 164
B. Resúmen..... 165
C. Aplicacion a la educacion.
1. Satisfaccion..... 165
2. Dominio..... 166
§ 23. Los sentimientos estéticos.
A. Ejemplos i discusion.
1. Procedencia i definicion..... 166
2. El gusto..... 167
3. Importancia..... 168
B. Resúmen..... 168
C. Aplicacion a la educacion..... 168
§ 24. Los sentimientos intelectuales.
A. Ejemplos i discusion.
1. Procedencia i definicion..... 169
2. Importancia del sentimiento de la verdad 170
B. Resúmen.
1. Procedencia i definicion..... 170
2. Importancia..... 171
C. Aplicacion a la educacion..... 171
§ 25. Los sentimientos morales.

Pájs.

A. Ejemplos i discusion.
1. Procedencia i definicion del sentimiento moral ..... 171
2. El acuerdo o conocimiento moral..... 173
3. La conciencia..... 173
4. Importancia del sentimiento moral. .... 174
B. Resúmen..... 175
C. Aplicacion a la educacion.
1. El ejemplo..... 175
2. La enseñanza..... 176
3. El tratamiento..... 176
§ 26. El sentimiento relijioso.
A. Ejemplos i discusion.
1. Procedencia i definicion del sentimiento relijioso..... 177
2. La importancia del sentimiento relijioso. 177
B. Resúmen..... 177
C. Aplicacion a la educacion ..... 177
§ 27. La simpatía o los sentimientos simpáticos.
A. Ejemplos i discusion.
1. Procedencia i definicion de la simpatia.. 178
2. Importancia de la simpatia..... 179
B. Resúmen..... 180
C. Aplicacion a la educacion..... 180
§ 28. El sentimiento de la dignidad i del honor.
A. Ejemplos i discusion.
1. El sentimiento de la dignidad..... 181
2. El sentimiento de honor..... 183
B. Resúmen..... 183
C. Aplicacion a la educacion..... 184

Pájs.

TERCERA PARTE

## La voluntad (el querer)

§ 29. Definicion, oríjen e importancia de la voluntad.
A. Ejemplos i discusion.
1. Procedencia i definicion de la voluntad.. 189
2. Importancia de la voluntad..... 195
*a*) Influencia de la voluntad en el conocimiento..... 195
*b*) Influencia de la voluntad en el sentimiento..... 196
*c*) Influencia de la voluntad en las acciones..... 197
B. Resúmen..... 198
C. Aplicacion a la educacion..... 200
§ 30. Reseña de los grados de desarrollo de la voluntad.
A. Ejemplos i discusion..... 201
B. Resúmen..... 203

### I.—La voluntad natural

§ 31. El instinto.
A. Ejemplos i discusion.
1. Definicion i procedencia del instinto..... 203
2. Satisfaccion i reaparicion del instinto.... 204
3. Clases de instintos..... 204
B. Resúmen..... 208

Pájs.

C. Aplicacion a la educacion.
1. El instinto de alimento..... 209
2. El instinto del juego i la actividad..... 211
3. El instinto social i de imitacion..... 212
4. El instinto de la propiedad..... 213
5. El instinto del saber..... 214
6. El instinto de propagacion..... 215

§ 32. La apetencia.
A. Ejemplos i discusion.
1. Procedencia i definicion..... 215
2. Clases de apetencia..... 217
3. Importancia de la apetencia..... 218
B. Resúmen..... 219
C. Aplicacion a la educacion..... 221

§ 33. La inclinacion.
A. Ejemplos i discusion.
1. Definicion de la inclinacion..... 221
2. Causas de la inclinacion..... 222
3. Importancia..... 223
B. Resúmen..... 225
C. Aplicacion a la educacion..... 226

§ 34. La pasion.
A. Ejemplos i discusion.
1. Definicion..... 227
2. Causas de la pasion..... 228
3. Influencias de la pasion..... 228
B. Resúmen..... 229
C. Aplicacion a la educacion..... 230

§ 35. La voluntad intelijente.
A. Ejemplos i discusion.
1. Procedencia i definicion..... 231

Pájs.

2. Actos de voluntad intelijente..... 234
3. Ventajas de la voluntad intelijente..... 237
4. Defectos de la voluntad intelijente..... 238
B. Resúmen..... 240
C. Aplicacion a la educacion..... 241
§ 36. La voluntad racional.
A. Ejemplos i discusion.
1. Reconcimiento del sér de la voluntad.... 244
2. Ventajas de la voluntad..... 247
B. Resúmen..... 248
C. Aplicacion a la educacion..... 248

EL CARACTER.—Conclusiones sobre la relacion de las actividades i el sér del alma

A. Ejemplos i discusion.
1. Definicion..... 254
2. Oríjen de los principios..... 256
3. La perfeccion..... 257
B. Resúmen..... 260
C. Aplicacion a la educacion..... 260
Conclusiones sobre la relacion de las facultades i el sér del alma..... 262

CUARTA PARTE

**Las propiedades características de la vida espiritual**

§ 38.—I. La individualidad.
A. Ejemplos i discusion..... 267

Pajs.

B. Resúmen ..... 269
C. Aplicacion a la educacion ..... 269

II.—El desarrollo espiritual en las diversas edades

§ 39. Reseña: la edad llamada «de leche».
A. Ejemplos i discusion.
1. Vida física ..... 270
2. Vida espiritual ..... 271
B. Resúmen ..... 273
C. Aplicacion a la educacion ..... 273
§ 40. La edad de los dientes llamados «de leche».
A. Ejemplos i discusion.
1. Desarrollo físico ..... 274
2. Vida espiritual ..... 274
B. Resúmen ..... 276
C. Aplicacion a la educacion ..... 276
§ 41. La edad pueril.
A. Ejemplos i discusion.
1. El desarrollo físico ..... 277
2. El desarrollo espiritual. ..... 277
B. Resúmen ..... 278
C. Aplicacion a la educacion ..... 278
§ 42. La adolescencia.
A. Ejemplos i discusion.
1. El desarrollo físico ..... 279
2. El desarrollo espiritual ..... 279
B. Resúmen ..... 280
C. Aplicacion a la educacion ..... 280
Apéndice sobre la edad viril i la vejez ..... 280

212415
Lof C
75
6022-C

Pájs.

§ 43. Los temperamentos.
A. Ejemplos i discusion.
1. Definicion i especies..... 281
2. Importancia de los temperamentos..... 284
B. Resúmen..... 284
C. Aplicacion a la educacion..... 285
§ 44. Las diferencias espirituales de los sexos.
A. Ejemplos i discusion..... 285
B. Resúmen..... 287
C. Aplicacion a la educacion..... 287

LIBRARY OF CONGRESS
0 021 336 989 1